

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky  
DIPLOMOVÁ PRÁCE

# Žákovské portfolio

## Pupil's Portfolio

Alžběta Hrubanová

Vedoucí práce: PhDr. Anna Tomková, Ph.D.  
Studijní program: Učitelství pro základní školy  
Studijní obor: Učitelství pro I. st. ZŠ  
2018

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Žákovské portfolio vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 9. 7. 2018

.....

## **Poděkování**

Ráda bych tímto poděkovala PhDr. Anně Tomkové, Ph.D. za vedení diplomové práce, odbornou pomoc a poskytnutí cenných připomínek a rad, které jsem při psaní využila. Děkuji také paní učitelce Mgr. Vladimíře Strculové Procházkové za její obětavý a vstřícný přístup pro vypracování výzkumné části diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat své rodině za podporu při vypracování diplomové práce.

## **Abstrakt**

Diplomová práce s názvem Žákovské portfolio má teoreticko-výzkumný charakter. Teoretická část popisuje žákovské portfolio v širším kontextu a zabývá se analýzou a pojetím portfolio na prvním stupni základní školy. Zaměřuje se na význam portfolio pro žáka i učitele. Uvádí funkce portfolio. Poskytuje různé výhody a nevýhody žákovského portfolio. Nabízí fáze, jak pracovat s žákovským portfolio. V teoretické části je také uvedena vazba mezi portfolio a učitelem – žákem – rodičem. V souvislosti s žákovským portfolio se práce věnuje hodnocení a učení. Objasňuje individualizaci v hodnocení žákovského portfolio. Dále práce označuje žákovské portfolio jako nástroj sebehodnocení a uvádí, jak vést žáky k sebehodnocení. Diplomová práce zkoumá možnosti a meze různých druhů a pojetí žákovského portfolio na 1. stupni ZŠ. Výzkumná část popisuje a analyzuje konkrétní pojetí reprezentačního portfolio v 5. ročníku ZŠ u paní učitelky V. Závěr výzkumné části posuzuje životaschopnost žákovského portfolio a hlavní přínosy práce s ním při učení a hodnocení žáků na konci 1. stupně ZŠ. Výzkumná práce dále popisuje význam práce paní učitelky V. s učitelským portfolio pro kvalitu práce žáků na žákovském portfolio.

## **Klíčová slova**

Funkce portfolio, hodnocení, individualizace, pojetí portfolio, sebehodnocení.

## **Abstract**

The thesis entitled Pupil's Portfolio is divided into a theoretical and research sections. The theoretical section describes the pupil's portfolio in a wider context and deals with the analysis and concept of portfolio at primary school. It focuses on the importance of the portfolio for both pupils and teachers. It presents the goals of portfolio. It provides various advantages and disadvantages of the pupil's portfolio. It proposes phases of how to work with the pupil's portfolio. In the theoretical section, the link between the portfolio and the teacher – student – parent is also stated. In the context of the pupil's portfolio, the work is devoted to assessment and learning. Furthermore, the work identifies the pupil's portfolio as a tool of self-assessment and shows how to guide pupils to self-assessment. The thesis examines the possibilities and limits of different types and concepts of pupil's portfolio at primary school. The research section describes and analyzes a specific concept of a representative portfolio in the 5th year of primary school by a teacher V. The conclusion of the research section assesses the viability of the pupil's portfolio and the main benefits of working with it in learning and evaluating pupils at the end of the primary school. The research work also describes the importance of the work of the teacher V. with a teacher portfolio for the quality of pupils' work in the pupil's portfolio.

## **Keywords**

Concept of portfolio, evaluation, individualization, self-assessment, the goals of portfolio.

## OBSAH

ÚVOD .....	11
I TEORETICKÁ ČÁST .....	13
1 UČENÍ .....	13
1.1 Vymezení pojmu školní učení .....	13
1.2 Styly učení .....	14
1.2.1 Povrchový učební styl .....	14
1.2.2 Hlubkový učební styl .....	15
1.2.3 Utilitaristický styl .....	15
1.3 Smysluplné učení .....	15
1.4 Autoregulace v učení .....	16
1.5 Autentické učení .....	17
1.6 Motivace k učení .....	18
1.7 Učení a hodnocení .....	19
2 HODNOCENÍ ŽÁKŮ .....	20
2.1 Vymezení pojmu hodnocení .....	20
2.2 Školní hodnocení .....	20
2.3 Individualizace v hodnocení .....	21
2.4 Funkce hodnocení .....	22
2.5 Typy hodnocení .....	23
2.5.1 Sumativní hodnocení .....	23
2.5.2 Formativní hodnocení .....	23
2.5.3 Kriteriaální hodnocení .....	24
2.5.4 Individualizované hodnocení .....	24
2.6 Forma hodnocení .....	24
2.6.1 Klasifikace .....	25
2.6.2 Slovní hodnocení .....	26
3 SEBEHODNOCENÍ .....	29
3.1 Sebepojetí jako součást sebehodnocení .....	29
3.2 Jak vést žáky k sebehodnocení .....	30
4 ŽÁKOVSKÉ PORTFOLIO .....	31
4.1 Vymezení pojmu žákovské portfolio .....	31

4.2	Význam portfolia a jeho funkce .....	31
4.3	Druhy žákovských portfolií.....	33
4.3.1	Pracovní portfolio .....	34
4.3.2	Dokumentační portfolio.....	35
4.3.3	Reprezentační portfolio .....	35
4.4	Pojetí žákovského portfolia .....	36
4.4.1	Výhody žákovského portfolia.....	37
4.4.2	Nevýhody žákovského portfolia.....	38
4.5	Jak pracovat s žákovským portfoliem .....	38
4.5.1	Zavedení portfolia.....	39
4.5.2	Vytváření sbírky, materiály v žákovském portfoliu .....	40
4.5.3	Skládání, ukládání a strukturování sbírky .....	41
4.5.4	Vedení dialogu.....	42
4.5.5	Vytvoření prezentace .....	43
4.5.6	Hodnocení portfolia .....	44
4.5.7	Uzavření portfolia.....	44
4.6	Portfolio, učitel – žák – rodič .....	45
5	ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI .....	47
II	VÝZKUMNÁ ČÁST.....	48
1	VÝZKUMNÝ CÍL A VÝZKUMNÉ OTÁZKY DIPLOMOVÉ PRÁCE .....	49
2	PODMÍNKY PRO VÝZKUM .....	50
3	METODOLOGIE VÝZKUMNÉ ČÁSTI .....	51
3.1	Pozorování.....	51
3.2	Výzkumný rozhovor.....	52
3.2.1	Popis výzkumného rozhovoru .....	54
3.2.2	Otázky k rozhovoru s paní učitelkou V. ....	54
3.2.3	Otázky k rozhovoru s žákem/žákyní páté třídy .....	55
3.2.4	Otázky k rozhovoru s žákem/žákyní šesté třídy .....	56
3.3	Analýza dokumentů.....	58
4	POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU .....	59
4.1	Fakultní základní škola Ch. ....	59
4.2	Paní učitelka V. ....	61

4.3	Pátá třída.....	61
5	POJETÍ ŽÁKOVSKÉHO PORTFOLIA A PRÁCE S NÍM U PANÍ UČITELKY V.....	62
5.1	Jak to začalo .....	62
5.2	Portfolio od 1. do 5. ročníku ZŠ.....	63
5.3	Význam žákovského portfolia.....	64
5.4	Reprezentační portfolio v 5. ročníku ZŠ .....	68
5.4.1	Kritéria a cíle reprezentačního portfolia.....	68
5.4.2	Prezentace a hodnocení žákovského reprezentačního portfolia .....	69
5.4.3	Analýza žákovských reprezentačních portfolií v 5. ročníku ZŠ.....	72
6	ŽIVOTASCHOPNOST ŽÁKOVSKÉHO PORTFOLIA .....	81
7	UČITELSKÉ PORTFOLIO.....	83
8	ZKUŠENOSTI PANÍ UČITELKY V. ....	85
9	ZÁVĚR VÝZKUMNÉ ČÁSTI.....	87
	ZÁVĚR .....	91
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	94
	SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ .....	99
	SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK.....	100
	SEZNAM PŘÍLOH .....	101



## Úvod

Od roku 1989 docházelo k reformním krokům ve zkvalitňování školní výuky prostřednictvím školské reformy. Učitelé si uvědomovali, že na prvním místě je žák a jeho potřeby. Nositelem vědění jsou samotní žáci. Učitelé však svým demokratickým přístupem a různorodými metodami musí v žácích probouzet chuť k učení. Cílem žáka je poznávat sám sebe, znát své limity, ale také si uvědomovat své dovednosti a dispozice k různým činnostem a učit se je správně rozvíjet. Zejména docházelo ke změně přístupu v hodnocení žáků. Žák nejlépe poznává sám sebe pomocí kvalitního sebehodnocení.

Jedinečným prostředkem sebehodnocení je žákovské portfolio. Téma Žákovské portfolio jsem si zvolila pro svou diplomovou práci. Význam a způsob vedení žákovského portfolio mě oslovil. Ráda bych prostřednictvím diplomové práce přiblížila jak sama sobě, tak dalším čtenářům smysl a způsob vedení žákovského portfolio.

**Cílem této diplomové práce je prozkoumat možnosti a meze různých druhů a pojetí žákovských portfolio a práce s nimi na 1. stupni ZŠ. Popsat a analyzovat pojetí žákovského portfolio a práce s ním u konkrétní paní učitelky.**

Teoretická část je rozdělena do pěti kapitol. V první kapitole je vymezen pojem učení v souvislosti s žákovským portfolio. Dále jsou uvedeny styly učení. Právě v žákovském portfolio může žák uplatnit různý styl učení. Také zde vysvětluji pojem autoregulace v učení. Díky tvorbě a hodnocení žákovského portfolio dochází k autoregulaci v učení. V závěru této kapitoly se zabývám vazbou hodnocení a učení a zjišťuji, že prostřednictvím kvalitního hodnocení se žáci učí. Vybranou podkapitolu jsem nazvala učení a hodnocení.

Druhá kapitola se věnuje hodnocení žáků. Tato kapitola vysvětluje individualizaci v hodnocení a udává funkce a druhy hodnocení. Závěr kapitoly se zabývá formou hodnocení a podrobněji popisuje slovní hodnocení jako kvalitativní formu hodnocení.

Třetí kapitola je věnována sebehodnocení. Sebehodnocení vnímám jako důležitou složku pro utváření a poznávání sebe sama. Zmíněná kapitola nabízí způsoby, jak vést žáky k sebehodnocení.

Čtvrtá kapitola čtenáře blíže seznamuje s žákovským portfolio. Vybraná kapitola formuluje smysl, funkce a pojetí žákovského portfolio na prvním stupni ZŠ. V této kapitole jsou představeny nejčastěji používané druhy žákovských portfolio. Najdeme v ní inspiraci

a jednotlivé fáze, jak pracovat s žákovským portfoliem. Závěr čtvrté kapitoly charakterizuje vazbu učitel – žák – rodič ve vztahu k portfoliu.

Cílem výzkumné části je hledat odpovědi na pět výzkumných otázek: *Jaký je smysl žákovského portfolia u paní učitelky V. (pro učení, hodnocení)? V čem spočívá specifikum pojetí žákovského portfolia u paní učitelky V., jak se toto pojetí proměnilo v průběhu let a proč? Za jakých podmínek probíhá individualizace žákovského portfolia u paní učitelky V.? Jaký je význam obhajoby reprezentačního portfolia, tzv. mistrovského díla, v 5. ročníku? Jaká je míra životaschopnosti žákovského portfolia na 2. stupni ZŠ?*

Výzkumná část je vedena kvalitativně na základě triangulace tří metod – pozorování, rozhovoru a analýzy dokumentů. Ve výzkumné části se zabývám pojetím a prací s žákovským portfoliem u konkrétní paní učitelky. Stěžejní rozhovory pro můj výzkum jsem vedla s touto paní učitelkou a jejími žáky. Výzkumná část popisuje způsob a pojetí žákovského portfolia a také se zaměřuje na pojetí reprezentačního portfolia u vybrané paní učitelky a jejích žáků.

# I TEORETICKÁ ČÁST

## 1 UČENÍ

První kapitola definuje pojem učení, konkrétně školní učení. Daná kapitola uvádí tři učební styly, které se u žáků nejčastěji vyskytují. Právě žákovské portfolio se nevymezuje vůči učebnímu stylu žáka. První kapitola nás seznámí s pojmem smysluplné učení a blíže se zaměří na autoregulaci v učení a na autentické učení, které se promítá do práce s žákovským portfoliem. Dále se tato kapitola věnuje motivaci k učení, která je jedním z úspěšných faktorů zdárného a hodnotného učení žáků. V závěru kapitoly charakterizujeme vazbu mezi hodnocením a učením.

Touha člověka je poznávat okolní svět. Odborná publikace definuje pojem učení takto: *„Učení znamená získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života. Naučené je opakem vrozeného.“* (Čáp, 1993, s. 62)

Učení je možné vnímat také jako: *„...organizovaný psychický proces, v němž se vytváří nové formy činnosti a vlastnosti člověka. Jeho výsledkem jsou obrazy, osvojené vědomosti, dovednosti, návyky, schopnosti, vlastnosti osobnosti i způsoby chování.“* (Pokorný, 1996, s. 34)

### 1.1 Vymezení pojmu školní učení

Na tento pojem nahlíží odborná literatura takto: *„...školní učení je dynamický proces, který spočívá v neustálém dialogu mezi subjektem, žákem, který se učí, a předmětem, tím, co se má osvojit.“* (Skalková, 1995, s. 75) Ve školním učení se hledají nejlepší způsoby a příležitosti k učení a umění učit se. Žáci jsou vedeni k celoživotnímu vzdělávání, aby byli motivováni osvojovat si znalosti, dovednosti a schopnosti potřebné pro život.

Skalková (1995, s. 74–76) ve své publikaci sděluje, že učení neznamena nekritické a bezmyšlenkovité přebírání hotových informací. Dále autorka zdůrazňuje, že učení nových poznatků by mělo navazovat na předchozí znalosti a dovednosti žáka. Učitel i žáci by si měli stanovit společný učební cíl. K naplnění učebního cíle učitel přispívá vhodným prostředím, prostředky a dobře zvolenou problémovou situací.

Vhodným prostředkem k naplnění učebních cílů by mohlo být žákovské portfolio.

## 1.2 Styly učení

V této kapitole se budeme zabývat otázkou – Jakým způsobem se žáci učí a jak při učení postupují?

Podle Dráveckého (2011, s. 1, online) se žákovské portofolio přizpůsobuje různým stylům učení. Každý člověk má vlastní styl učení. Na tento pojem pohlíží odborná literatura: „*Styly jsou pravidelnosti ve způsobu nebo formě lidské aktivity.*“ (Mareš, 2013, s. 191) Jak ve své publikaci uvádí Dvořáková (2002, s. 209), pochopení stylu žákovského učení ulehčí učiteli výběr učební látky a vyučovacích metod. Podle Mareše (1998, s. 75) styly učení odpovídají osobnosti člověka a jeho preferencím. Pedagogický slovník (Průcha et al., 2009, s. 293–294) zdůrazňuje, že styly učení jsou vrozené a proměňují se v průběhu života.

Dvořáková (2002, s. 209) poukazuje na to, že učební styl žáka je ovlivněn kognitivním stylem a působením vnitřních a vnějších vlivů. Mezi vnitřní vlivy patří například motivace žáka k učení, studijní záměry žáka a jeho autoregulační mechanismy. Z vnějších vlivů je učební styl žáka nejvíce podmíněn prostředím, ve kterém žije.

Mareš ve své publikaci (1998, s. 87) uvádí dva učební styly, Dvořáková (2002, s. 210–211) k daným učebním stylům přidává ještě utilitaristický učební styl. Styly učení se dělí na:

- povrchový učební styl;
- hloubkový učební styl;
- utilitaristický učební styl.

### 1.2.1 Povrchový učební styl

Znaky uvedeného stylu nese samotný název „povrchový“. Jak uvádí Mareš (1998, s. 87), žák zná jen útržky textu. Považuje je za podstatné a předpokládá, že z nich bude zkoušen. Dvořáková (2002, s. 210) dále vysvětluje „povrchový“ učební styl jako pouhé reprodukování učiva bez porozumění souvislostí daného učiva. Žák je schopen vyjmenovat poučky, vzorce, naučená fakta, vyřešit typově podobné úlohy, ale neumí učivo aplikovat. Žák se učí, protože se obává špatného hodnocení. S oporou o Dvořákovou (2002, s. 210) má daný přístup dvojí formu:

- *pasivní styl* – žák projevuje minimální zájem a pílí v souvislosti s učivem. Žák nezná souvislosti v daném učivu, v poznatcích nemá systém;
- *aktivní styl* – žák se kromě vyšší snahy o učivo vyznačuje podobnými znaky jako pasivní styl žáka, dané poznatky žák reprodukuje bez většího porozumění.

### 1.2.2 Hlubkový učební styl

Naopak u hloubkového učebního stylu se žák nespokojí jen s naučenými informacemi. Podle Mareše (1998, s. 63) žák dané výroky podkládá argumenty. Považuje za důležité vyhledat souvislosti. Jak udává Dvořáková (2002, s. 211), žák je motivován učivu rozumět, míří ke studijním cílům a v učivu hledá osobní smysl. Dvořáková (2002, s. 211) v daném stylu rozlišuje tři skupiny žáků:

- *první skupina* – žák učící se data, vzorce, definice, postupuje systematicky a precizně, všímá si podrobností a má problém tvořit obecnější závěry;
- *druhá skupina* – žák snažící se pochopit podstatu látky naopak častěji zobecňuje poznatky i nepodloženě, detaily podceňuje a poté často neumí fakta;
- *třetí skupina* – žák dané skupiny uplatňující flexibilní styl učení si nejprve udělá obecnější náhled do učebního problému a poté jde do podrobností daného učiva.

### 1.2.3 Utilitaristický styl

Dvořáková (2002, s. 210–211) vnímá utilitaristický styl jako styl soutěživý. Snaha žáka je uspět v soutěži za každou cenu, dosáhnout co nejlepšího výkonu. Žáci jsou přizpůsobiví rozdílným požadavkům učitelů. Vyznačují se vysokou pracovitostí, svědomitostí, motivací. Využívají strategický postup při učení. Lze se domnívat, že na základě osobních zkušeností může žák styl učení přizpůsobit svým potřebám.

## 1.3 Smysluplné učení

V souvislosti s proměnou metod a strategií vyučování po roce 1989 se začala měnit i kvalita učení. Hledaly se možnosti, jak rozvíjet učební strategie pro porozumění a jak ve své publikaci uvádí Spilková (2005, s. 121): „...*pro aktivní konstruování poznání ve spolupráci se žáky a učitelem.*“

Mareš (2013, s. 79) ve své publikaci sděluje, že znaky smysluplného učení lze nalézt už u J. A. Komenského. Termín „smysluplné učení“ je připisován americkému psychologovi D. P. Ausubelovi. Mareš (2013, s. 79) tento typ učení vysvětluje jako učení, které není založeno jen na zapamatování faktů. Žák poznatky propojuje s dosavadními vědomostmi.

S oporou o Mareše (2013, s. 79–82) jsou charakteristiky smysluplného učení:

- *aktivnost učení* – žák je ve svém poznání aktivní, bez svého přičinění nemůže očekávat hlubší poznání a hlavně porozumění smyslu učení. Kromě vyvinutého úsilí musí být žák dostatečně motivován, aby dosáhl svého cíle učení;
- *konstruktivnost učení* (buduje své učení) – žák nepřebírá nové poznatky ve finální podobě. Svě dosavadní poznatky staví a obohacuje o poznatky nové;
- *kumulativnost* – výsledky učení se na sebe hromadí, staví se na sebe, tzv. *kumulují*. Nové učení musí stát na pevných základech již dříve získaných znalostí;
- *autoregulativnost učení* – žák je schopen řídit své vlastní učení. Učitelé či rodiče by měli část zodpovědnosti za učení přenechat žákovi. Samotný žák si musí uvědomit, co aktuálně při učení potřebuje a co by rád v budoucnu učením získal;
- *zacílenost učení* – žák má jasný a splnitelný cíl, ke kterému chce v rámci učení dojít;
- *situovanost učení* – učení je závislé také na sociálním prostředí, na situacích, ve kterých se učení odehrává, a na obsahu učení, které si žák osvojuje;
- *individuální odlišnost učení* – souvisí s individualizací. Každý žák je originál se svými specifickými rysy. K tomu musíme přihlížet i v rámci učení. Kromě rozdílných výsledků žáků v učení mají žáci různé dispozice pro učení a zároveň se liší vývojem v učení. Dále se žáci od sebe odlišují svými osobnostními zvláštnostmi, například temperamentem a v sebepojetí a sebehodnocení (viz 3.1 Sebpoejetí jako součást sebehodnocení).

Z mého pohledu se výše uvedené rysy smysluplného učení mohou vyskytovat při tvorbě žákovského portfolia.

#### 1.4 Autoregulace v učení

Lze předpokládat, že kvalitně vedené žákovské portfolio přispěje k autoregulaci žáka v učení. Pedagogický slovník vymezuje autoregulaci učení jako: „*Řízení sebe samého při učení.*“ (Průcha et al., 2009, s. 24) Mareš (2013, s. 223) ve své publikaci pro autoregulaci uvádí termín *self-regulation*. „*Autoregulace učení je taková úroveň učení, kdy se žák stává aktivním aktérem svého vlastního procesu učení po stránce činnosti, motivační, a metakognitivní.*“ (Mareš, 2013, s. 224)

Podle Mareše (2013, s. 222, 224) je autoregulace složitý proces. Žák potřebuje vhodné podmínky k samostatnosti. Získává postupně sebedůvěru a uspokojení z vykonaných činností. Zmíněný přístup podporuje žáka v autoregulaci učení. Mareš (1998, s. 173) zmiňuje, že škola má vést žáky k schopnosti samostatně se naučit danou látku a najít

si vhodný způsob učení. Mareš (2013, s. 235) ve své publikaci zdůrazňuje, že už na prvním stupni základní školy by měl učitel s žáky trénovat různé aktivity: společně s žáky plánovat práci, určit si cíl, danou práci reflektovat a dokončit. Dále by měl pedagog učit žáky přijímat zodpovědnost za jejich práci, vést žáky ke spolupráci s ostatními. Na základě předešlých aktivit žák zdokonaluje vlastnosti (spolehlivost, pečlivost, sebedůvěra, vážení si sebe i druhých), které jsou podstatné pro učení.

S oporou o Mareše (2013, s. 228) lze stanovit fáze autoregulace učení:

- *promyšlení, plánování, aktivování* – žák si určí konkrétní cíl;
- *monitorování* – žák sleduje, jak se učí a jak se emočně cítí;
- *kontrola řízení* – žák volí postup pro učení a myšlení;
- *reagování a reflexe* – žák vyhodnocuje zhotovenou práci.

Mareš ve své publikaci (1998, s. 173) zdůrazňuje, že autoregulace učení má formu celoživotního učení.

## 1.5 Autentické učení

Zvědavost je přirozenou vlastností žáka. Sám chce něco nového vytvořit nebo se něco nového naučit. Jak formuloval pedagog John Dewey: „*Problém je to, co vyvolá naši zvědavost.*“ (J. Dewey viz Košťálová et al., 2008, s. 14) Proto bychom měli vytvořit ty nejlepší podmínky podporující zvědavost a chuť k učení.

V odborné literatuře (Košťálová et al., 2008, s. 14) se setkáme s pojmem **autentické učení**. Autentické učení vysvětluje pedagogický slovník jako: „...*učení v situacích umožňujících osvojování poznatků a dovedností v podmínkách blízcích se co nejvíce praxi...*“ (Průcha et al., 2009, s. 23) V odborné publikaci (Košťálová et al., 2008, s. 14–15) se zdůrazňuje, že autentické učení vychází z vlastního zájmu žáka o učení. Žák má potřebu porozumět daným souvislostem, uspokojit svou zvědavost. Čapek (2015, s. 473–474) uvádí, že žák je při řešení praktických úkolů aktivní. Vidí v učení smysl. Žák si sám volí téma, které je mu blízké. Rozhoduje se o způsobu řešení. Autentické učení umožňuje žákovi při řešení úloh propojovat znalosti z různých oborů. Učitel je žákovi při vykonávaných činnostech průvodcem a pomáhá mu zhodnotit výsledek práce. Výstupem autentického učení může být konkrétní dílo. Autorky (Košťálová et al., 2008, s. 14) takové učení definují: „*Jde o učení bádatvé a tvořivé.*“ Autentické učení je propojeno s autentickým hodnocením

viz kapitola 1.7 Učení a hodnocení. Lze očekávat, že autentické učení může být podpořeno žákovským portfoliem.

## 1.6 Motivace k učení

Do jaké míry je učení kvalitní a efektivní záleží i na přístupu učení žáka a na jeho motivaci. Lokšová, Lokša (1999, s. 9) vidí v motivaci sílu, která podněcuje zájem dítěte o učení. Motivace kromě učebních cílů působí na: „...rozvoj potřeb, zájmů, vůle a dalších motivačních a autoregulačních zdatností.“ (Pavelková, 2002, s. 14) Podle odborných publikací (Kalhous, Obst et al., 2002; Lokšová, Lokša, 1999; Mareš, 2013; Pavelková, 2002) se motivace k učení dělí na:

- *vnitřní motivaci* – hovoříme o ní v případě, kdy se žák učí z vlastní iniciativy. Žák je vtažen do poznání, učí se, o co má zájem (Pavelková, 2002, s. 16–17). Vnitřní motivace je posílena, pokud žák považuje učební činnost za smysluplnou a může se účastnit volby cílů, metod i hodnocení výsledků učení (Obst, 2002, s. 368);
- *vnější motivaci* – hovoříme o situacích, kdy se žák učí zvláště proto, aby předešel trestu, nebo aby obdržel odměnu (Obst, 2002, s. 370). Pavelková (2002, s. 20) poukazuje dvě podoby vnější motivace: krátkodobá (pochvala), dlouhodobá (uznání ostatních, dobrá práce). Jak uvádí Obst (2002, s. 370) odměny nemusí vést k oslabení vnitřní motivace, naopak ústní pochvala může žáka ještě více podnítit k učení. Za nevhodné se považuje chválit žáka za zapojení se do činnosti bez ohledu na její výsledek.

Nabízí se otázka – Jak učitel může žáka více podpořit v učení? Ve své odborné publikaci Obst (2002, s. 371) navrhuje učitelům tyto možnosti:

- pomoci žákovi zabývat se úkolem, než myšlenkou neúspěchu;
- v případném neúspěchu, podpořit žáka myšlenkou, že „chybami se člověk učí“, vyzdvihnout důležitost opravy jako cesty k rozpoznání chyby;
- neúspěch přikládat nedostatku úsilí, informacím či nesprávnému postupu, naopak nikdy neúspěch nepřisuzovat vlastní „hlouposti“ a malému množství schopností;
- vytvořit v žákovi pocit sebedůvěry.

„Motivace má dynamizující, aktivizující a usměrňující funkci.“ (Lokšová, Lokša, 1999, s. 10)



## 1.7 Učení a hodnocení

Cílem hodnocení je zlepšit a podpořit učení žáka. Hodnocení by mělo být komplexní, kvalitní a formulováno tak, aby pomohlo žákovi k učení. Dle odborné publikace (Košťálová et al., 2008, s. 15) se dá říci, že prostřednictvím kvalitního hodnocení se žák učí. Kvalitní hodnocení je hodnocení, které podrobně popíše žákovi cestu k lepším výsledkům. „Žákovi poskytuje hodnocení důležité informace o vlastním postupu učení.“ (Dvořáková, 2007, s. 243)

Košťálová, Straková (2008, s. 11–15) ve své publikaci hovoří o tzv. **zpětné vazbě**, která umožní žáku zhodnotit, do jaké míry učivo zvládnul, najít další cíle učení a reflektovat jeho snažení. Ukazuje na úspěchy, ale i na nedostatky, které je možné odstranit. Získané informace by v žádném případě neměly sloužit tomu, aby učitelé žáky rozdělovali, kdo je horší a kdo lepší. Naopak hodnocení na základě zpětné vazby by nikdy nemělo ohrozit žáka. Hodnocení pomáhá učiteli zjistit, do jaké míry je jeho vzdělávací program vhodný pro konkrétního žáka.

V odborných publikacích (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 112; Průcha et al., 2009, s. 23) se uvádí tzv. pojem **autentické hodnocení**. Pedagogický slovník (Průcha et al. 2009, s. 23) zdůrazňuje, že daný typ hodnocení se vyskytuje při autentickém učení. Předmětem autentického hodnocení není například vzorové gramatické cvičení, ale postup, který žák používá. Autorky (Košťálová et al., s. 14) říkají, že učitel žáka během činnosti pozoruje a dává zpětnou vazbu. Učitel získává představu o tom, jak se žák staví k danému úkolu, jaké strategie učení volí. Učitel sleduje, do jaké míry žák umí nabyté vědomosti propojit s předchozími znalostmi.

Nástrojem takového typu hodnocení může být žákovské portfolio. Žák musí prokázat daleko hlubší pochopení souvislostí.

## 2 HODNOCENÍ ŽÁKŮ

Druhá kapitola objasňuje hodnocení žáků ve školním prostředí. Sděluje vývoj hodnocení po roce 1989 v souvislosti s humanizací školy. Popisuje funkce hodnocení a seznamuje nás s typy hodnocení. Závěr kapitoly je věnován formám hodnocení. Podrobně jsou zde uvedeny dvě nejčastější formy hodnocení – klasifikace a slovní hodnocení. Právě slovní hodnocení se užívá při práci s žákovským portfoliem.

### 2.1 Vymezení pojmu hodnocení

V každé oblasti života se člověk dostává do situací, kdy je za své výkony, názory či postoje hodnocen. V následující kapitole se začíná od obecného – vymezení pojmu hodnocení a poté se přechází přímo ke školnímu hodnocení.

Autoři (Kolář, Šikulová, 2005, s. 10) definují hodnocení jako: „...*vynášení posudku, ocenění nějakého jevu, a to na základě hlubokého poznání tohoto jevu, na základě případné analýzy tohoto jevu a na základě poznání, pochopení funkčnosti tohoto jevu pro určité situace, jejich řešení atd.*“

Slavík (1999, s. 15) vysvětluje pojem hodnocení takto: „*Hodnocení je porovnávání ‚něčeho‘ s ‚něčím‘, při kterém rozlišujeme ‚lepší‘ od ‚horšího‘ a vybíráme ‚lepší‘, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či aspoň zlepšení ‚horšího‘.*“

### 2.2 Školní hodnocení

Za podstatnou a zároveň obtížnou oblast je považováno právě **školní hodnocení**. „*Za školní hodnocení považujeme všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.*“ (Slavík, 1999, s. 23)

Kratochvílová (2011, s. 19) ve své publikaci pokládá školní hodnocení za dovednost, která má také vliv na celkovou atmosféru školy a vztahy mezi rodiči, dětmi a učiteli.

Podle Kratochvílové (2011, s. 19–20) je školní hodnocení podmíněno:

- znalostí různých možností hodnocení;
- znalostí svého pojetí výuky;
- flexibilitou, snahou hledat ideální způsob hodnocení dle požadovaných tendencí EU;
- kompatibilitou s filosofií školy;
- srozumitelností hodnocení pro všechny zúčastněné.

## 2.3 Individualizace v hodnocení

Před rokem 1989 bylo pojetí hodnocení založeno na srovnávání výsledků žáků. Převažovala kvantitativní složka hodnocení. V souvislosti s humanizací školy a školního vzdělávání a se zvýšeným důrazem na dítě, a jeho potřebám, se po roce 1989 začaly hledat nové cesty ke zkvalitnění hodnocení. Žák díky němu rozpozná výsledky svého výkonu i procesu učení a je schopen dalšího rozvoje. (Spilková, 2005)

Spilková (2005, s. 70) ve své publikaci uvádí, že hodnocení neposkytuje pouze *zpětnou vazbu (feedback)*. Učitel neposuzuje pouze aktuální stav, úroveň znalostí, myšlení, pracovního úsilí, dovedností. Učitel nabízí žákům *vstřícnou vazbu (feedforward)*, kdy podporuje individuálně žáky v hledání a stanovení krátkodobých i dlouhodobějších cílů budoucího učení.

Častěji se pojem **individualizace** objevuje v oblasti speciální pedagogiky. Zde je pozornost směřována na žáky s nějakou specifickou poruchou. Individualizace ve výchově by měla být samozřejmostí i pro běžné školy. Individualizaci můžeme definovat jako: „*Způsob diferenciací výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy dětí jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciací vnitřní, obsahová i metodická, respektují se individuální zvláštnosti dětí.*“ (Průcha et al., 2009, s. 82)

Podle Fishera (2011, s. 123) učitel pracuje s žákem tak, že se mu při učení individuálně věnuje a motivuje žáka k tomu, aby byl schopen převzít zodpovědnost za své učební postupy.

Každý žák je „originál“, „...každé dítě má mnoho individuálních rysů, jež musíme brát v úvahu, pokud chceme, aby jeho učení bylo co nejefektivnější.“ (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 27) Krejčová, Kargerová (2003, s. 28) poukazují na jedinečnost dítěte, která je dána jeho věkem, pohlavím, potřebami, temperamentem, schopnostmi, stylem učení, zájmy, rodinou a sociálním prostředím. Individualizace ve výuce se přenáší do způsobu organizace a metodiky výuky.

Dále autorky (2003, s. 111–112) uvádějí, že hodnocení založené na **individuální vztahové normě** podporuje individualizaci ve výuce. U daného typu hodnocení není žák posuzován s ostatními žáky, ale spíše je hodnocen jeho vlastní vývoj. Podstata individuální normy spočívá v tom, že porovnáváme aktuální průběh, výsledky práce a chování žáka s těmi předchozími. Realizace individuální vztahové normy je možná prostřednictvím metod,

které se zabývají sběrem dat o žákovi. Zejména se hovoří o metodě pozorování. Žákovské portfolio jako vhodný dokument, který pomáhá stanovit cíl vzdělávání. Cíle jsou vymezeny a stanoveny v podobě individuálního vzdělávacího plánu.

## **2.4 Funkce hodnocení**

Školní hodnocení plní několik funkcí. V odborné literatuře (Dvořáková, 2007, s. 244; Slavík, 1999, s. 16–18; Košťálová et al., 2008, s. 45; Kratochvílová, 2011, s. 24–25; Kolář a Šikulová, 2005, s. 45–53) je několik funkcí, které se shodují obsahem, pouze se liší svým názvem. Vybrala jsem takové funkce hodnocení, které jsou vázané na žákovské portfolio.

Názvy jednotlivých funkcí jsou převzaty z odborné publikace (Košťálová et al., 2008, s. 45) a doplněny o další dvě funkce: **diagnostická** (Dvořáková, 2007, s. 244), **prognostická** (Kolář a Šikulová, 2005, s. 52), které by neměly být v rámci žákovského portfolio opomíjeny.

### **Funkce poznávací**

Hodnocení je do velké míry informativní. Dává žákovi co nejvíce konkrétních informací, které mu pomáhají vyznat se ve svých výsledcích a učebním procesu. V žákovském portfolio se daná funkce vyskytuje zejména v otázce splnění a dosažení zvolených kritérií.

### **Funkce korektivně-konativní**

Pozornost hodnocení je zacílena na míru úsilí žákovy práce. Na základě této funkce hodnocení pomáhá žákovi hledat různé možnosti ke zlepšení svých výsledků. Žák pracuje s chybou. V rámci žákovského portfolio může žák pracovat s chybou přímo ve svých materiálech. A díky portfolio pak opakovaně do daných prací nahlížet.

### **Funkce motivační**

Hodnocení funguje jako stimul k další práci. Žák má chuť se dále zlepšovat ve svých dovednostech. V portfolio je motivací už samotný pokrok žáka, který následně dokladuje pomocí několika prací.

### **Funkce osobnostně vývojová**

Hodnocení působí na rozvoj osobnosti žáka. Díky portfolio si žák vytváří pozitivní obraz sebe. Kratochvílová (2011, s. 15) upozorňuje na vliv hodnocení, které může žáka podpořit a rozvíjet, nebo žáka naopak demotivovat.

### **Funkce diagnostická**

Hodnocení na základě portfolia provádí hlubší diagnostiku žáka. Ukazuje úroveň žáka v učebním procesu, Přináší učiteli informace o učebním stylu žáka. Zároveň upozorňuje učitele na příčiny chyb žáka.

### **Funkce prognostická**

Daná funkce hodnocení úzce souvisí s funkcí diagnostickou. Na základě pečlivého poznání učební úrovně žáka se předpovídá jeho budoucí studijní vývoj. Právě žákovské portfolio může o budoucím zaměření žáka hodně povědět.

## **2.5 Typy hodnocení**

V této kapitole jsou představeny čtyři typy hodnocení (sumativní, formativní, individualizované, kriteriální), které se dle mého názoru objevují v rámci žákovského portfolia. Blíže je popisováno sumativní a formativní hodnocení.

### **2.5.1 Sumativní hodnocení**

Podle Slavíka (1999, s. 37–38) sumativní hodnocení pomůže celkově určit dosažené výsledky. Učitel posuzuje hotový výsledek za určité období a porovnává s výkony dalších žáků. Tento způsob hodnocení primárně slouží učiteli, rodiči, škole, na kterou se žák hlásí. V minimální míře jsou do tohoto způsobu hodnocení zapojeni žáci. Motivace žáků je zde vnější a efekt učení slabý. Starý (2016, s. 19) uvádí, že účelem sumativního hodnocení je kontrola žákovy učení.

### **2.5.2 Formativní hodnocení**

Jak už název napovídá, přídavné jméno formativní je blízké ke slovu formace, což znamená dlouhodobý proces utváření pevných hodnotových postojů člověka. Jde tedy především o pozitivní rozvoj člověka v jeho poznání i chování. Slavík (1999, s. 38) definuje formativní hodnocení jako hodnocení pomocí zpětné vazby v momentě možnosti změny a vylepšení výkonu.

Starý (2016, s. 12, 19) vnímá formativní hodnocení jako zdroj informací o množství naučené látky. Předpokládá se, že žák by měl na základě těchto informací zlepšovat svou práci a dozvědět se, v čem je jeho práce kvalitní či nekvalitní. Cílem formativního hodnocení je informovat žáky o tom, co se naučili, co se ještě nenaučili, a poradit, jak se učit dál. Formativní způsob hodnocení je průběžně poskytován v procesu učení a ukazuje především pokrok v učení. Zapojení žáků do tohoto způsobu hodnocení

je zde žádoucí. Autor zmiňuje, že účelem formativního hodnocení je podpora žákova učení. Kratochvílová (2011, s. 27) udává, že formativní hodnocení přispívá k funkci motivační a rozvíjející.

Dle mého názoru je dobrým nástrojem formativního hodnocení v praxi právě tvorba žákovského portfolia.

### **2.5.3 Kriteriaální hodnocení**

Hodnocení probíhá na základě předem stanovených a pro žáka známých kritérií hodnocení. Obst (2002, s. 406) ve své publikaci píše, že se jedná o hodnocení jednotlivých výkonů (kritérií) – splnil či nesplnil. Podle Kratochvílové (2011, s. 30) kriteriaální hodnocení neporovnává žáky mezi sebou. Kriteriaální hodnocení podporuje poznávací funkci hodnocení.

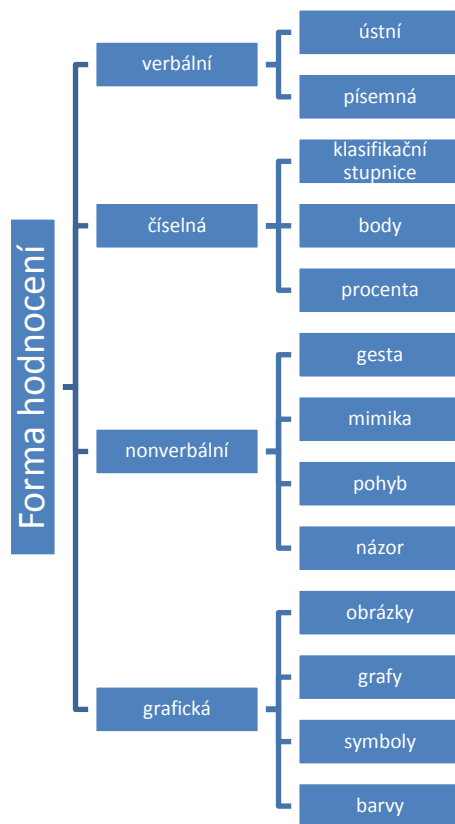
### **2.5.4 Individualizované hodnocení**

Kratochvílová (2011, s. 31) ve své publikaci uvádí pojem hodnocení na základě individuální vztahové normy. Takový způsob hodnocení přispívá individualizaci ve výuce. Zaměřuje se na výkony jednoho konkrétního žáka. Výkony daného žáka porovnává s jeho předchozími výkony. Individualizované hodnocení podporuje funkci rozvíjející a motivační.

## **2.6 Forma hodnocení**

Učitel si často pokládá otázku – Jakým způsobem žáky hodnotit? Podle Kratochvílové (2011, s. 33) by měla forma hodnocení odpovídat koncepci školy a jejímu pojetí výuky na škole. Forma hodnocení se odvíjí od cíle, typu hodnocení, osobnosti žáka a věku. Forma hodnocení je ovlivněna pedagogickou situací.

Kratochvílová (2011, s. 33) ve své publikaci uvádí různé příklady forem hodnocení:



**Obrázek 1 Forma hodnocení (Kratochvílová, 2011, s. 33)**

Všechny výše zmíněné formy můžeme uplatnit v rámci portfolia. Zejména u mladších žáků je možné využít hodnocení pomocí obrázků, grafických symbolů či barev.

Jak uvádí Kratochvílová (2011, s. 36) grafické symboly by měly být jasné, výstižné a zastupující určitou hodnotu. Tradičně můžeme hodnotit práci podle bodové či klasifikační stupnice. Starší žáci mohou vyjádřit hodnocení pomocí grafů. Žáci mohou svůj učený výkon hodnotit také gesty, pohyby nebo mimikou. Kolář a Šikulová (2005, s. 81, 85) ve své publikaci rozdělují formy hodnocení na kvalitativní a kvantitativní. Autoři sdělují, že všechny formy hodnocení jsou funkční. Užitečnost hodnocení se odvíjí a je závislá na pedagogickém záměru a dané pedagogické situaci.

### **2.6.1 Klasifikace**

Jedním z nejčastějších způsobů kvantitativního hodnocení je známkování. V odborné publikaci (Kopřiva et al., 2012, s. 250) se poukazuje na to, že učitelé, kteří šli cestou moderního vyučování, připustili, že tradiční známkování má své bariéry. Starý (2016, s. 15)

uvádí: „*Problém není ve známce jako takové, ale v tom, že žáci se z ní nedozvědí, v čem jejich výkon neodpovídal naplnění hodnoticích kritérií.*“

Kolář a Šikulová (2005, s. 82–83 ) udávají další negativní rysy hodnocení známkou:

- jednostrannost – žádné informace o sociální kvalifikaci a schopnosti kooperovat;
- nízká informační hodnota známky – zjednodušená škála 1 až 5, nepopisuje dovednosti;
- riziko špatného pojetí učení – „učit se kvůli známkám“;
- neschopnost vyjádřit individuální odlišnosti žáka;
- opomíjení hodnocení úsilí – ztotožnění nízkého výkonu žáka se špatným výkonem.

Podle Koláře a Šikulové (2005, s. 83) hodnocení na základě klasifikace ulehčuje práci. Pro volbu a přijetí daného způsobu hodnocení hraje i fakt, že známka jako statistický symbol umožňuje statické zpracování daných výkonů žáků. Rodiče i široká veřejnost jsou na známky zvyklí, dobře se v nich orientují, v dobrých známkách vidí úspěšnost jejich dítěte.

## **2.6.2 Slovní hodnocení**

Slovní hodnocení se považuje za nejznámější alternativní formu hodnocení ve škole. „*Slovní hodnocení je konkrétní slovní vyjádření o dosažené úrovni žáka ve vztahu k cíli vyučování a k možnostem žáka.*“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 85) Dále autoři (Kolář, Šikulová, 2005, s. 85) uvádí, že výkony či chování žáka jsou hodnoceny prostřednictvím slovní zprávy. Slovní hodnocení se neomezuje pouze na hodnocení výkonů, ale popisuje i snahu a úsilí žáka.

Nováčková (2006, s. 1, 3) upozorňuje na podstatu slovního hodnocení. Slovní hodnocení není hodnocením žáka jako osoby a jeho vlastností (jsi líný, jsi chytrý). Mělo by popisovat průběh učení, výsledky učení a popis chování daného žáka. Slovní hodnocení se vyskytuje při průběžném hodnocení a bývá používáno v průběhu výuky jako součást zpětné vazby. Slovní hodnocení má i písemnou podobu. Podle Dvořákové (2007, s. 258) se používá slovní závěrečné hodnocení v písemné podobě jako vysvědčení.

Slovní hodnocení se uplatňuje také v rámci prezentace žákovského portfolia. V písemné podobě může mít formu komentářů k materiálům, které jsou součástí žákovského portfolia. Více o způsobu hodnocení prostřednictvím portfolia viz 4.5.6 Hodnocení portfolia.



## Pravidla slovního hodnocení

V odborné publikaci (Kopřiva et al. 2012, s. 250) se poukazuje na to, že negativní slovní hodnocení, které používá tzv. *nálepkování*, může více ublížit než hodnocení známkou. Slovní hodnocení není hodnocením osoby a její vlastnosti, ať už v kladném nebo záporném smyslu (nepozorný, líný, šikovný, jsi vztekloun). Za nevhodné pokládáme takové slovní hodnocení, které žáka ponižuje na úkor ostatních, nebo ho naopak povyšuje nad ostatní žáky. „Patří k nejlepším ve třídě.“ (Kopřiva et al., 2012, s. 253)

S oporou o Mařašovou (2006, s. 12) je uvedeno v sedmi bodech, čeho se při tvorbě slovního hodnocení vyvarovat:

- *nepoužívejme nekonstruktivní výrazy*: neumíš, nedovedeš, nemáš, nemůžeš apod;
- tento negativní přístup nepodpoří žákovu motivaci k učení. Lepší je žákovi naznačit, že danou situaci může kdykoli změnit, pokud se o to sám pokusí. „Teď ještě neumíš, ale když...“ Naopak máme žákovi poskytnout návod, jak se určité chyby zbavit;
- *nekritizujeme nedostatky*. Naopak bychom se měli snažit poukázat na nedostatek jako na potřebu. „Velmi by ti pomohlo, kdybys...“;
- *nezaměňujeme hodnocení žáka s hodnocením jeho práce*, např.: „Jsi zodpovědný, jsi svědomitý.“ Raději použijeme: „Přistupuješ k práci svědomitě.“;
- *nesrovnáváme žáka s jeho spolužáky*;
- *nepřehánějme a nezveličujeme*. „Jsi nejbystřejší.“ Hodnocení musí být pravdivé;
- *vyvarujeme se osobních postojů*. „Vážím si tě, když....“ Zachováváme nestranné slovní hodnocení;
- *nepoužívejme formulace, které nedávají naději na zlepšení*. Např.: „To je ti podobné...“.

Kolář a Šikulová (2005, s. 85–86) ve své publikaci navrhuje, aby se na začátku slovního hodnocení sdělily úspěchy žáka a až poté byly uvedeny nedostatky či problémy. V každém slovním hodnocení by měl být zmíněn způsob nápravy obtíží.

Podle Kratochvílové (2011, s. 42) síla slovního hodnocení spočívá v popisném vyjadřování, tzv. **jazyk popisný**. Popisný jazyk je ve shodě s poznávací funkcí hodnocení a posiluje motivační funkci hodnocení. V popisném způsobu hodnocení se často objevují příslovce a slovesa. Popisný jazyk je důležitý při hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími

potřebami. Kratochvílová ve své publikaci uvádí, jak vypadá průběžné formativní hodnocení s užitím popisného jazyka. „*Honzíku, čteš plynule a správně všechna jednoslabičná a dvojslabičná slova (slova kratší). Většinu slov trojslabičných přečteš také správně, ale již ne tak plynule.*“ (Kratochvílová, 2011, s. 43)

Přikláním se k názoru Skalkové (1995, s. 79), která udává, že učitel, který se rozhoduje o formě hodnocení, by si měl uvědomit, v čem a jak změní svůj styl práce s žáky. A měl by se též zamyslet nad tím, jak bude vypadat nový systém hodnocení a proč tak má vypadat. Učitel by měl mít na paměti, že každý žák potřebuje zažít úspěch a být za něco kladně ohodnocen. Ocenění žáka působí jako povzbuzení do dalšího učení.

### 3 SEBEHODNOCENÍ

Následující kapitola se zabývá sebehodnocením, protože hodnocení na školách by nemělo být pouze věcí učitelů. Žáci by se měli aktivně zapojit do procesu hodnocení. Učitelé by měli žáky motivovat a vést k sebehodnocení.

Pedagogický slovník (Průcha et al., 2009, s. 258) charakterizuje sebehodnocení jako: „*Obecně každé hodnocení, při němž člověk hodnotí sám sebe.*“ Ve školním kontextu pedagogický slovník (Průcha et al., 2009, s. 258) vnímá sebehodnocení jako jednu z výchovných metod, kdy žák porovnává svůj pohled na sebe sama s výkony a názory vyučujících a spolužáků. V odborné publikaci (Kopřiva et al., s. 254) se píše, že sebehodnocení má pro rozvoj zdravé osobnosti zásadní význam. Je třeba umožnit žákovi, aby nejprve sám zhodnotil výsledek své práce. Žák kriticky posuzuje, zda by příště práci odvedl lépe. Následně učitel vyjádří svůj názor na odvedenou práci.

Podle Krejčové a Kargerové (2003, s. 134) vedeme žáky k větší samostatnosti a nezávislosti, pokud mu umožníme hodnotit průběh a výsledek své práce. Sebehodnocení dává žákům možnost uvědomit si a popsat své slabé a silné stránky a pomáhá mu vytvářet reálný obraz o sobě samém. Kratochvílová (2011, s. 79) vnímá sebehodnocení jako možnost vidět své znalosti, dovednosti a postoje v konkrétní etapě svého vzdělávání. Žák používá sebehodnocení k vytváření dalšího učebního rozvoje.

#### 3.1 Sebepojetí jako součást sebehodnocení

Na základě hodnocení si žák vytváří představu o svém já, tzv. **sebepojetí**. Sebepojetí definuje Sedláčková (2009, s. 14): „*Sebepojetí vzniká jako zobecnění poznatků o sobě, které každý člověk získává především v interakci s okolním světem.*“

Autorky (Košťálová et al., 2008, s. 31–33) blíže popisují vývoj sebehodnocení vzhledem k věku. Na počátku školního hodnocení je pro žáky obtížné se sebehodnotit nebo se za něco ocenit. Vzhledem k věku žáci kolem 6. – 9. roku přijímají svůj obraz na základě toho, jak je hodnotí rodiče či učitelé. Daný způsob nazírání na sebe sama má však úskalí. Dospělí často hodnotí žáka tak, že jeho výkon spojují s hodnocením jeho osoby, například: „Ty jsi mi to přinesla, ty jsi ale hodná.“ Žák se učí formulovat svoje prožitky. Zde může pomoci učitel, pokud bude žákovi popisovat jeho pocity jako součást hodnocení: „To máš asi radost, že se ti to takhle povedlo.“ Výhodou této věkové kategorie je veliká otevřenost k názorům dospělých, kteří dávají konkrétní zpětnou vazbu, v čem mohou svou práci vylepšit. Žáci středního školního věku (od 8. do 12. roku) mají jednostranný pohled

na hodnocení. Nepřijímají, že prožívání a chování osob se v čase mění. Jestliže žák jinému žákovi něco provede, nějak mu ublíží, považuje ho tento za zlého. Pokud mu nějaké dítě něco daruje, považuje ho za hodného. Žák dané věkové kategorie začíná být k sobě více kritický. Všimá si svých kladných i záporných stránek. V daném věku je pro rozvoj sebehodnocení důležité, aby žák věděl, co má dělat a byla stanovena přesná pravidla nebo kritéria hodnocení. S postupujícím věkem, kdy žák vstupuje do staršího školního věku (pubescence, 11. až 15. rokem), žák přestává být tolik závislý na názoru druhých lidí.

### **3.2 Jak vést žáky k sebehodnocení**

Sebehodnocení není jednoduchou záležitostí. Učitel by měl od začátku školní docházky pravidelně dávat žákům příležitosti k sebehodnocení. Kratochvílová (2011, s. 79) uvádí, aby žák byl schopen sebehodnocení, musí mít pro sebehodnocení dobré podmínky. Kratochvílová (2011, s. 79) ve své publikaci vymezuje, co je třeba ve škole zajistit:

- *vhodné podmínky;*
- *čas;*
- *vhodné nástroje, indikátory, kritéria – jsou ukazatelem úspěchu, kvality;*
- *informace pro rodiče o významu sebehodnocení.*

Podle Krejčové a Kargerové (2003, s. 134) žák může hodnotit svou práci ústně i písemně. Dále může využít širokou škálu sebehodnotících technik, např.: ústní sebehodnocení (v kruhu), deníky (volné výpovědi žáků), dotazníky. Učitelé často využívají sebehodnotící list pro žáky. V žákovském portfoliu jsou hodnotitelé práce především žáci.

Podle Sedláčkové (2009) sebehodnocení by mělo prohlubovat jednu z hlavních klíčových kompetencí – kompetenci k učení. Žák je v rámci této kompetence učení schopen zhodnotit a posoudit svůj pokrok viz reprezentační portfolio, objevovat a popsat problémy a úskalí, které mu brání v učení. Na základě těchto informací vyvozuje závěry pro budoucí učení.

## 4 ŽÁKOVSKÉ PORTFOLIO

Následující kapitola je zaměřena na žákovské portfolio. Nejprve je vysvětlen pojem portfolio, dále smysl žákovského portfolio. Pro učitele i žáky je podstatné znát význam a funkce žákovského portfolio. Tato kapitola nás seznamuje s druhy žákovských portfolio. Daná kapitola obsahuje pojetí žákovských portfolio na základě výzkumu v projektu s názvem Kvalita I, který vedl CERMAT – Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, (2007). Výzkum se také orientuje na výhody i nevýhody žákovského portfolio. V sedmi bodech je vymezen způsob, jak je možné pracovat s žákovským portfolioem už od 1. ročníku ZŠ. Závěr kapitoly upřesňuje vazbu mezi žákem – rodičem – učitelem ve vztahu k žákovskému portfolio.

### 4.1 Vymezení pojmu žákovské portfolio

Na začátku je vhodné vysvětlit pojem portfolio a blíže vymežit pojem žákovské portfolio. Petrová, Vaňková (2016, s. 29) v odborné publikaci zmiňují, že podle některých pramenů se pojem portfolio zrodil v umění (*portfolio of arts*). Sharp (1997, online) popisuje, že termín portfolio je latinského původu, odvozen od slov *portare* (nosit) a *folio* (list).

V zahraničí se portfolio objevuje celkem často. Ve školním prostředí, konkrétně v hodnocení, se termín portfolio objevil v 90. letech 20. století. Pojem portfolio byl uložen do pedagogického názvosloví jako sbírka dokumentů o žákovi.

### 4.2 Význam portfolio a jeho funkce

Mnohem podstatnější než název samotný je důležité si vymežit, jaký je význam portfolio a přemýšlet nad tím: „*Jestli je portfolio opravdu jen ona sada papírů v euroobalech založených v šanonech a uložených někde ve školní třídě, aniž by učitelé a žáci věnovali těmto kolekcím další pozornost nebo s nimi nějak systematicky pracovali.*“ (Václavík, 2013, s. 11)

Nezvalová (2012, s. 2, online) vnímá portfolio jako: „...účelný a komplexní soubor dokumentů, který vypovídá o systematickém a kontinuálním úsilí dítěte dosáhnout co nejlepších výsledků. Dává dítěti i jeho nejbližšímu okolí možnost reflektovat aktivity a kompetence, které si doposud osvojilo. Umožňuje sledovat vlastní pokroky, hodnotit je a plánovat další rozvoj.“ Proces tvorby portfolio je z pedagogického pohledu cennější než materiály uložené v portfolio. Portfolio by mělo vypovídat o osobnosti a vývoji žáka v průběhu studia. (MCDANIEL, 1994, s. 329).

Václavík (2013) se ve své publikaci zmiňuje, že portfolio obsahuje i mimoškolní materiály, vytvořené ve volném čase. Čapek (2015, s. 553) ve své publikaci sděluje, proč by portfolio mělo obsahovat dostatečnou kolekci materiálů. Žákovské portfolio by mělo rozvíjet a reflektovat znalosti a dovednosti žáka komplexně a v delším časovém úseku. Žákovské portfolio by mělo být orientováno více humanisticky a rozvíjet osobnost žáka ve všech směrech.

Odborné publikace nabízí mnoho důvodů, proč je dobré používat portfolio ve školní praxi. Autorky Petrová a Vaňková (2016, s. 28) poukazují, že hlavní význam portfolio pro žáka je v **hodnocení** své vlastní práce. Portfolio vede žáka k **samostatnosti** v učení, kdy je žák schopen prostřednictvím portfolio ukládat a vybírat své vlastní práce. Z jejich pohledu právě výběr prací vede žáka k větší **odpovědnosti** ve svém učení. Podobně se k tomuto významu portfolio vyjadřují autorky (Prášilová, 2006; Košťálová et al. 2008). Petrová, Vaňková (2016, s. 28) popisují, že portfolio je důležitým **nástrojem vzájemné komunikace** mezi spolužáky a zároveň mezi učitelem a žákem viz konzultace nad portfoliem. Portfolio je **motivací** žáka v učení. V odborné publikaci (Košťálová et al., 2008, s. 112) se uvádí, že v rámci portfolio může žák **monitorovat** svůj průběh a vývoj učení a zjišťovat, do jaké míry se mu daří plnit své učební cíle. Kromě sledování svého pokroku v delším časovém úseku pomáhá portfolio žákovi sestavit **plán**. Dobře vedené portfolio podporuje autentické učení a autentické hodnocení. Žák ví, proč dané portfolio vytváří.

Autorky Petrová a Vaňková (2016, s. 28) uvádí, že někteří pedagogové využívají portfolio ke **komplexnímu hodnocení** žáka. Učitel také sleduje průběh i výsledky učení u všech žáků a díky portfoliu může snadněji plánovat cíle výuky a proces jejich naplnění. Portfolio umožňuje učiteli vytvořit postup, jak žáka rozvíjet. Podle Slavíka (1999) je portfolio z pohledu učitele **zdrojem informací o žákovi**, jeho schopnostech, ambicích a přáních. Podle Krejčové, Kargerové (2003, s. 121) by měly být všechny dokumenty v portfoliu datovány, aby bylo možné přesněji sledovat pokrok žáka.

V odborné publikaci (Kratochvílová, 2011, s. 69) jsou vymezeny funkce žákovského portfolio:

- *pro sebehodnocení žáka;*
- *pro hodnocení žáka učitelem;*
- *pro konzultaci s rodiči;*
- *ke sledování žákova pokroku;*

- *pro rozvoj osobnosti.*

V souvislosti s naplněním jednotlivých funkcí žák při práci s portfoliem rozvíjí klíčové kompetence žáka, které jsou formulovány v RVP ZV (2016, s. 10–13, online). V rámci kompetence učení žák volí způsoby, metody a strategie, tzn. řídí vlastní učení, přistupuje pozitivně k novým poznatkům a je otevřen pro celoživotní vzdělávání. V žákovském portfoliu žák ukazuje svůj pokrok v učení. Žák zlepšuje své komunikační dovednosti a kompetence. Žák vyjadřuje své postoje, myšlenky, názory. Žák se zapojuje do diskuze. V průběhu prezentace nad žákovským portfoliem umí formulovat otázky na žáky a využívá argumentaci. U kompetence sociální a personální žák poznává sám sebe, prohlubuje sebedůvěru v dalším rozvoji. V rámci kompetence občanské žák respektuje lidi kolem sebe a jejich názory, je k nim empatický a uznává jejich hodnoty. Tyto dovednosti se rozvíjí zvláště během diskuzí nad portfoliem. Kompetence pracovní je klíčová k tvorbě žákovského portfolia, žák zjišťuje svoje předpoklady a schopnosti. Žák má bližší představu o svém budoucím povolání.

### 4.3 Druhy žákovských portfolií

V pedagogické literatuře se objevuje několik druhů portfolií. Jak uvádí Košťálová a Straková (2008, s. 89), na začátku je důležité uvědomit si účel daného portfolia:

- portfolia sloužící k monitorování vývoje žáka a reflexi jeho práce;
- portfolia zaměřující se na průběh a výsledek žákovy práce;
- portfolia zaměřená jen na výslednou práci jako materiál k hodnocení – například soubor prací dokládaných k talentovým zkouškám na umělecké školy.

V odborné literatuře (Václavík, 2013, s. 40–42) se nachází různé typy portfolií: „*Vývojové portfolio, prezentační/reprezentační portfolio, hodnotící portfolio, ukázkové portfolio, výběrové portfolio, pracovní/procesní/učební portfolio, osobní portfolio, evidenční portfolio, skupinové portfolio, tematické portfolio, integrované portfolio, multiroční/víceleté portfolio, elektronické portfolio (on-line) – umožňují i vzdálený přístup.*“

Na základní škole, převážně na druhém stupni, se můžeme setkat s tzv. předmětovým portfoliem (Košťálová et al., 2008, s. 120). Žáci do daného typu portfolia shromažďují a ukládají práce týkající se vybraného oboru. Například v dějepisu mohou být jednotlivé části portfolia členěny podle historických etap – pravěk, středověk, novověk. Portfolio je

možné použít i v individuálním vzdělávání předškolních dětí dle Petrové, Vaňkové (2016), které budou ještě citovány.

Podle Košťálové (2008, s. 114) žákovské portfolio můžeme dělit z hlediska hodnotící funkce, která může být formativní nebo sumativní.

#### **4.3.1 Pracovní portfolio**

V pedagogické literatuře (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 122) se objevuje název sběrné portfolio. Jak už název napovídá, do daného typu portfolio žák sbírá a ukládá všechny materiály, které za dané období vytvořil. Autorky ve své publikaci navrhuji obsah sběrného portfolio:

- pracovní listy a písemné práce žáka z různých vyučovacích předmětů;
- ukázky ze psaní z daného ročníku – jeden z pokroků, který se častěji objevoval v mistrovském díle žáků paní učitelky V.;
- záznamy z deníku žáka;
- anotace knihy, čtenářské listy, referáty o knihách;
- materiály a výstupy z projektů;
- obrázky, fotografie výtvorů;
- zvukové záznamy čtení.

Dále může pracovní portfolio obsahovat materiály, které se netýkají přímo školního prostředí, ale které poukazují na žákovy zájmy a další mimoškolní aktivity. (Košťálová et al., 2008) Pracovní portfolio může obsahovat písemné reakce od učitelů i rodičů formou komentářů či poznámek (Krejčová, Kargerová, s. 122).

Podle Strakové (2005, s. 9) má pracovní portfolio formativní charakter. Hlavní funkcí pracovního portfolio je monitorování každodenního pokroku žáků a pomáhá žákům reflektovat jejich práci. Část kompetencí ve výuce a hodnocení musí učitel přenechat žákovi. Nad žákovským portfolioem je vhodné vést pravidelný rozhovor učitele a žáka, který dá žákovi zpětnou vazbu a pomůže mu vytvořit plán učení. Žák by měl být hlavním aktérem diskuze, učitel klade pouze doplňující otázky, zaměřující se na tyto oblasti (Straková, 2005, s. 8):

- uspořádání portfolio: Podle jakého klíče jsi seřadil jednotlivé materiály do portfolio?
- dovednosti a postupy: Jak jsi postupoval při své práci?
- stanovení dalšího plánu: Co chceš dál dokázat? Čemu se chceš ještě naučit?



Straková (2005, s. 8) sděluje, že portfolio má obsahovat materiály, které dokládají schopnost učit se klíčovým dovednostem. Je vhodné, aby portfolio obsahovalo seznam jednotlivých částí, protože žák se tak učí vybírat a řadit své materiály. Pracovní portfolio je nejčastějším typem portfolio, který se na školách objevuje.

### **4.3.2 Dokumentační portfolio**

Jak Straková (2006, s. 8) uvádí, prvotní záměr dokumentačního portfolio je hodnocení. V pedagogické literatuře (Krejčová a Kargerová, 2003) se tak setkáváme s pojmem hodnotící portfolio. Petrová, Vaňková (2016, s. 31) ve své publikaci nazývá takové portfolio diagnostickým právě proto, že umožňuje popsat žákovy pokroky. Blíže popíše jeho silné a slabé stránky. V odborné publikaci (Košťálová, Straková, 2008) je uvedeno, že učitel používá portfolio k formativnímu i sumativnímu hodnocení. Podle Strakové (2006) je dokumentačního portfolio diagnostika žáka. Dokumentační portfolio by mělo obsahovat takové práce, které dobře dokumentují výsledky žáků. Nemělo by však obsahovat pouze výslednou práci žáka, ale i informovat o vývoji práce. Nejen žák, ale i učitel rozhoduje o tom, co do dokumentačního portfolio vkládáme. Podle Krejčové a Kargerové (2003, s. 123) by součástí dokumentačního portfolio mohly být:

- materiály dokumentující vývoj a pokrok žáka (z reprezentačního portfolio);
- poznámky a komentáře učitele z pozorování;
- záznamy učitele s konzultací s žákem a jeho rodiči;
- popis zaměření a zájmů žáka;
- sebehodnotící list žáka;
- písemné sdělení o žákovi od jeho rodičů.

Krejčová a Kargerová (2003, s. 123) ve své publikaci upozorňují na to, že hodnotící portfolio se neprezentuje veřejně.

### **4.3.3 Reprezentační portfolio**

V pedagogické literatuře (Krejčová a Kargerová, 2003, s. 122) se setkáváme s pojmem výstavní (výběrové) portfolio. Podle Strakové (2006, s. 6) takovéto portfolio můžeme nazývat prezentačním. Autorky Petrová, Vaňková (2016, s. 30) uvádějí, že daný druh portfolio se poprvé objevil v zahraničí s označením best work portfolio. Daný druh portfolio označují autorky jako reprezentační. Reprezentační portfolio neobsahuje nedokončené práce. Reprezentační portfolio slouží k sumativnímu hodnocení. Žák

do daného typu portfolia zařazuje omezené a promyšlené množství prací, jehož cílem je představit to nejlepší, co žák dokázal. Obsahem prezentačního neboli reprezentačního portfolia by podle Krejčové a Kargerové (2003, s. 123) mohl být:

- výběr prací dokumentující progres žáka;
- nejlepší práce dle úsudku žáka;
- úvahy žáka nad výběrem prací.

Jak popisuje Straková (2006), každá práce v reprezentačním portfoliu má vypovídat o dosažení vzdělávacího cíle. U daného typu portfolia je kladen větší důraz na pravdivost a spolehlivost. To znamená autenticitu prací a jednotný způsob hodnocení všech prací. Reprezentační neboli výstavní portfolio je určeno pro veřejnou prezentaci ve třídě apod. (viz 5.4.2 Prezentace a hodnocení žákovského reprezentačního portfolia). Dále autorka uvádí, že reprezentační portfolio bývá používáno k závěrečnému hodnocení nebo jako příloha k talentovým zkouškám na uměleckých školách.

Tvorba reprezentačního portfolia se v některých fázích podobá práci na projektu. Důležité je, aby žák viděl smysl ve vypracování reprezentačního portfolia. Jak uvádí Dvořáková (2009, s. 15), žák bere na sebe zodpovědnost, má příležitost k seberealizaci, poznává sám sebe, své možnosti a limity.

#### **4.4 Pojetí žákovského portfolia**

V této kapitole jsem čerpala informace z projektu Osobní portfolio žáka, který byl jednou z částí projektu Kvalita I. Tímto projektem se zabývalo Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání – CERMAT. Projekt probíhal v letech 2005–2008. Projektu se zúčastnilo celkem čtrnáct škol – devět škol reflektovalo práci s žákovským portfoliem na 1. stupni ZŠ, pět škol na 2. stupni ZŠ, z nichž jedno bylo gymnázium.

U pěti základních škol byl přístup k žákovskému portfoliu ovlivněn programem Začít spolu. Paní učitelka ze ZŠ Povrly z projektu Kvalita I (Cermat, 2007, online) uvádí, že se jedná o program s individuálním přístupem k dítěti a s využitím vzájemné spolupráce školy, rodiny a obce. Specifická jsou tzv. centra aktivit, ve kterých děti pracují. Zde používají také pracovní listy jako formu zadávání úkolů. Další specifickou technikou programu Začít spolu je tzv. komunitní kruh. Takto se děti učí umění komunikace a naslouchání. Někteří učitelé ještě prošli programem RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking (Čtením a psaním ke kritickému myšlení).

Dále jsem vycházela z pojetí žákovského portfolia autorů článků I. Princílikové (2014) a B. Kožušníka (2011). Každý učitel klade důraz na jednotlivé znaky portfolia a podle toho, jak žákovské portfolio vnímá, si vytváří své pojetí portfolia:

- Většina učitelů z projektu Kvalita I používá žákovské portfolio takto: „*nástroj hodnocení a sebehodnocení žákovských výkonů*.“
- Paní učitelka na ZŠ Klíček v Praze-Chodově z projektu Kvalita I vnímá portfolio jako „*souhrn informací, které vypovídají o vývoji žáka*.“
- Paní učitelka na ZŠ Tábořská v Praze z projektu Kvalita I (2007, online) vnímá portfolio jako „*možnost jistého uspořádání vypracovaných materiálů, tzv. systém, kterému děti učíme*“.
- Pan učitel na ZŠ Veselá v Praze z projektu Kvalita I (Cermat, 2007, online) vidí portfolio jako „*sběrnou krabici*“, která obsahuje práce žáků za konkrétní období.
- Paní učitelka ze ZŠ Prachatice z projektu Kvalita I (Cermat, 2007, online) používá portfolio ke *sledování individuálního vývoje* jednotlivých žáků.
- „*Portfolio je hodnotící a diagnostický pomocník*.“ (Princíliková, 2014, s. 53)
- *Portfolio je cesta od výsledků vzdělávání k jeho procesu, tzn. „Není důležitý cíl, ale cesta.“* (Kožušník, 2011, s. 23) S daným pojetím se ztotožňuje i paní učitelka V. na FZŠ Ch.

#### 4.4.1 Výhody žákovského portfolia

V odborné publikaci (Venn, 2000, s. 538 viz Václavík, 2015, s. 38) se uvádí, že žákovské portfolio výrazně podporuje sebehodnocení žáka a jeho kritický úsudek. Umožní žákům stanovit si vzdělávací cíle a naučit se spolupracovat ve skupinách. Pro učitele je přínos portfolia také ve flexibilitě hodnocení.

Portfolio žáka provází celým učením, umožňuje mu získat široký vhled do procesu učení, jak uvádí učitel ze ZŠ Veselá škola: „*...žák je mnohem samostatnější a angažovanější (vtažen) do výuky*“ (2007, online). Žák je schopen plnit studijní cíl, který si na začátku zvolil.

Podle Princílikové (2014, s. 54) žák prostřednictvím portfolia rozvíjí své organizační schopnosti, ve svém portfoliu si vytváří systém. Dále portfolio přispívá k rozvoji klíčových kompetencí podle RVP ZV. Žák rozvíjí své komunikační dovednosti v rámci vzájemných diskuzí nad portfoliem. Díky konstruktivistickému způsobu práce s portfoliem, portfolio: „*...mění žáka z pasivního konzumenta poznatků v aktivního spolupracovníka na procesu*

*vlastního vzdělávání.*“ (Kožušník, 2011, s. 23) Tím se u žáka zvyšuje zájem o vlastní rozvoj a o poznání světa, lidí a sebe sama.

Paní učitelka ze ZŠ Na Líše v Praze v projektu Kvalita I (Cermat, 2007, online) uvádí, že rodiče prostřednictvím portfolia mohou sledovat práci jejich dítěte, ostatních žáků i učitelů. Dle mého názoru je další důležitý přínos portfolia ten, že žákovské portfolio žákům zůstává, žáci do něj mohou nahlížet, porovnávat, vzpomínat.

#### **4.4.2 Nevýhody žákovského portfolia**

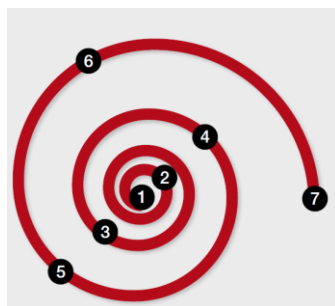
Žákovské portfolio s sebou přináší spoustu výhod, existují však i určitá úskalí při práci s ním. Většina učitelů z projektu Kvalita I (Cermat, 2007, online) se shoduje, že určitou nevýhodou žákovského portfolia je časová náročnost. Je nutné vyhranit si pravidelně určitý čas pro práci s portfoliem a pro individuální rozhovory nad portfoliem.

Princlíková (2014, s. 53) uvádí, že určité riziko nastává, pokud si žáci nebudou průběžně ukládat dostatek prací a nepodařené práce budou vyhazovat. Tyto práce jsou však důležitým materiálem k ukázce pokroku žáka v učení.

#### **4.5 Jak pracovat s žákovským portfoliem**

Václavík (2015) ve své publikaci poukazuje na to, že žádná metoda práce s portfoliem není univerzální pro všechny. Dále autor zmiňuje, že užitečnost portfolia závisí na mnoha faktorech. Podstatné je, aby žáci na jednoduchém modelu pochopili, jaký je cíl žákovského portfolia. Je zásadní, aby byl učitel schopen práci s portfoliem plánovat a vytvořit pro práci s portfoliem určitý řád.

Zajímavý je Spirálovitý model práce s portfoliem (Vranaiová, 2014, s. 58).



**Obrázek 2 Spirálovitý model práce s portfoliem (Kanton, 2011)**

- 1) *Zavedení portfolia;*
- 2) *Vytváření sbírky;*

- 3) *Skládání a strukturování sbírky;*
- 4) *Vedení dialogu;*
- 5) *Vytvoření prezentace, spolupráce s rodiči a odborníky;*
- 6) *Hodnocení portfolia a procesu učení se;*
- 7) *Uzavření portfolia.*

Názvy sedmi bodů spirálovitého modelu práce s portfoliem (Vranaiová, 2014, s. 54) jsou převzaty pro označení následujících článků kapitol. Bod 6. Hodnocení portfolia a procesu učení se je upraven viz 4.6.6 Hodnocení portfolia.

#### **4.5.1 Zavedení portfolia**

Podle Tomkové (2007, online) je na počátku důležité, aby žáci pochopili smysl a způsob práce s portfoliem. Vhodnou činností k tvorbě portfolia je vytvoření sbírky věcí. Autorka ve svém článku hovoří o aktivitě *Naše sbírky* (Graves viz Tomková, 2007, online). Prakticky si zde žáci vyzkouší důležité dovednosti: výběr, seřazení materiálů, popis a představování, sdílení a komunikaci, zodpovídání otázek a reakce na připomínky.

Tomková (2007, online) ve svém článku popisuje, jak by učitel mohl pracovat např. se sbírkou různých materiálů, kterou sám vyrobil či získal. Nejprve učitel žákům svoji sbírku představí. Učitel může vybrat například sbírku zvonků. Pedagog popíše techniku výroby jednotlivých zvonků, jak se danou techniku naučil, co měl za obtíže a proč má zvonek ve sbírce své místo. Dále popisuje své sny a plány, čeho chce dosáhnout či co chce vylepšit. Žáci reagují, pokládají dotazy na výrobu, doplňují vlastní zkušenosti a hodnocení, na které učitel reaguje. Poté žáci přemýšlí o sbírce vlastních produktů, které by mohli prezentovat.

Právě diskuze, která se nad tímto tématem rozvine, je důležitá, protože z toho učitel pozná, do jaké míry žáci pochopili podstatu portfolia a práce s ním. Potom už záleží na učiteli, jaký postup při práci s portfoliem zvolí. V pedagogické literatuře (Vranaiová, 2014, s. 58) se píše, že při zavádění portfolia je důležité stanovit si:

- *cíle portfolia;*
- *písemné stanovení základních podmínek k ulehčení práce s portfoliem;*
- *smysl vedení žákovského portfolia, informovat o něm rodiče.*

V kapitole 2.5.2 jsme si uvedli, co znamená tzv. formativní hodnocení. Ve formativním hodnocení je důležité si stanovit cíle a kritéria práce, která pak hodnotíme.

Kritérium v oblasti hodnocení chápeme jako určitou vybranou složku pozorované a hodnocené věci, na které nám záleží. Kritéria musí být jasně formulována. Žák i učitel musí na základě vymezeného kritéria pochopit, co bude v práci sledováno. V odborném časopise (Hausenblas, 2008, s. 11) se v článku uvádí: *„Zvládnout v praxi kritéria hodnocení znamená jednak dobře porozumět pojmu samotnému, jednak to znamená, že se naučíme dávat žákům takové úkoly a vést jejich práci tak, aby se nám už při přípravě hodiny vhodná kritéria pro hodnocení sama a pohotově ukazovala.“*

Žáci by měli být dostatečně seznámeni s kritérii před začátkem práce, během ní i po ní. Kritéria žákovského portfolia si stanovuje učitel společně se žáky na začátku školního roku. Jak uvádí paní učitelka Princílková (2014, s. 54), kritéria si žáci více osvojí už díky hodnotícím hodinám. Záleží na žákovi a učiteli, jaká kritéria hodnocení portfolia zvolí. Počet kritérií by měl korespondovat s věkem žáka. Učitelé z projektu Kvalita I (Cermat, 2007, online) často uvádí, že jedno z kritérií by mělo být zaměřeno na limitování nejmenšího počtu prací v portfoliu. Dále učitelé upozorňují žáky na to, aby nezanedbávali úpravu a praktickou stránku věci. Portfolio by mělo být uspořádané, mělo by obsahovat tzv. klíč, podle kterého žáci portfolio uspořádali. Aby práce nad portfoliem byla doceněna, je důležité, aby každý žák měl šanci své portfolio prezentovat a následně byl ohodnocen. Učitelé tedy žáky upozorňují i na to, aby dodrželi termín prezentace portfolia ostatním spolužákům.

Paní učitelka Princílková (2014, s. 54) a její žáci vybrali tato kritéria žákovského portfolia:

- *úhlednost, čitelnost;*
- *uspořádání;*
- *deset reprezentačních prací;*
- *dodržení termínu;*
- *prezentace.*

#### **4.5.2 Vytváření sbírky, materiály v žákovském portfoliu**

Obsah portfolia je závislý na charakteru daného portfolia. Materiály a produkty žáka jsou vybrány tak, aby ukazovaly proces učení, tzn. nejen finální práce, ale také práce, které k výslednému produktu vedly.

Jak uvádí Šafková (2001, s. 18), obsah portfolia neznámá *„hromadu materiálů, která je ohodnocena známkou“*. Výsledné hodnocení se týká výběru materiálů, vysvětlení důvodu, proč právě tyto materiály žák do portfolia zakládá. Jaké materiály je vhodné

do portfolia zařadit? Zvláště na prvním stupni by portfolio mělo obsahovat tzv. titulní stranu. Titulní strana vizuálně představuje žáka. Někdy může být hlavní strana doplněna fotografií žáka. Dle Tomkové (2007, online) portfolio může obsahovat bližší informace o žákovi, který ho vlastní, tzv. autoportrét žáka. Jestliže obsahuje individuální práce žáka, které sám vytvořil, mluvíme o tzv. *autentických úkolech*. Například se jedná o slohové práce, básně, literární dílka, zápisky ze čtenářských deníků, matematické olympiády, pracovní listy, referáty, výtvarné práce. Někteří učitelé chtějí, aby žáci do portfolia vkládali testy, zvláště čtvrtletní práce.

Žákovské portfolio může obsahovat i texty, se kterými žák pracoval a které jsou doplněny o jeho poznámky či komentáře. Dále žák může do portfolia vložit i pomůcky, které sám vyrobil, a další práce. V portfoliu se také mohou objevit i výtvořky ze skupinových prací – plakáty, prezentace, modely, scénáře divadelního představení (Tomková, 2007, online). Materiály ze skupinové práce se mohou okopírovat, větší projekty mohou být vystaveny ve třídě (Tomková, Streulová, 2002, online). Žákovské portfolio také slouží k sebehodnocení žáků, proto by v žádném portfoliu neměly chybět písemné reflexe od učitele či žáka a sebereflexe prací a sebehodnotící listy za určité období (Tomková, 2007, online).

Díky širokému výběru materiálů z různých oblastí můžeme lépe poznat daného žáka. Kolik materiálů žák v portfoliu nashromáždí, je zcela individuální. Považujeme však za přínosné, když si učitelé s žáky stanoví minimální počet prací v dané oblasti, viz paní učitelka Princíliková (2014, s. 54) – deset reprezentačních prací. Tím je zajištěno, že žáci budou průběžně ukládat své práce a zároveň budou mít dostatek prací na závěrečné porovnání prací a na ukázkou pokroku žáka.

#### **4.5.3 Skládání, ukládání a strukturování sbírky**

I přesto, že už dnešní doba nabízí vedení elektronického portfolia, ve většině škol žáci stále vytvářejí portfolia papírová. Jak uvádí autorky Petrová, Vaňková (2016, s. 33): „Elektronické portfolio může být využito mnoha způsoby jako doplněk papírové formy, u starších žáků jako samostatný typ portfolia.“ S tímto názorem se ztotožňuji. Právě rozvíjení jemné motoriky při utváření papírového portfolia je pro žáky prvního stupně základní školy důležité.

Na druhou stranu Václavík (2013, s. 43) ve své publikaci tvrdí, že je dobré využít i možnosti, které nám dnešní doba nabízí. Zvláště pokud chce žák do svého portfolia vložit

i zvukové nahrávky, videa z různých školních akcí či prezentace v PowerPointu. Elektronické portfolio využívají také učitelé, protože je to vhodný nástroj k vytváření profesního portfolio. Elektronické portfolio může učitel sdílet s okolím. Na webových stránkách školy je uloženo profesní e – portfolio.

V odborných publikacích (Kratochvílová, 2011, s. 69) jsou uvedeny možné způsoby ukládání prací a materiálů. Žáci průběžně sbírají materiály, jedná se o volné řazení materiálů. Po zvolení určitého klíče/systému si zakládají své práce do portfolio. Způsoby uložení materiálů:

- volné řazení – krabice, košík, šuplík;
- zakládání – šanon, pořadač, složky;
- využití moderní technologie ve výuce – e-portfolio.

Řazení materiálů by nemělo být nahodilé. Žák by se ve svém portfoliu měl dobře orientovat. Je proto dobré určit si systém, jak uspořádat materiály v portfoliu. Všechny materiály v portfoliu by měly být označeny datem vzniku.

Jana Kratochvílová (2011, s. 70) ve své publikaci uvádí tyto způsoby řazení prací:

- *po časové linii;*
- *po předmětech nebo vzdělávacích oborech;*
- *po tématech.*

Někteří učitelé považují za určitou dovednost zvolit si klíč ke třídění svých materiálů. Dávají v tomto směru žákům volnou ruku.

Žákovská portfolio jsou ve většině případů uložena ve třídě. Žáci by měli mít k danému portfoliu volný přístup během školního dne. Jak uvádí paní učitelka ze ZŠ Povrly (2007, online) – „*Smysl zakládání žákovských prací spočívá v tom, že dítě může kdykoli jít do příslušné přihrádky a podívat se, jak řešilo určitý problém, může používat vlastnoručně vyrobené encyklopedie a pomůcky.*“

#### **4.5.4 Vedení dialogu**

Právě na základě dialogu mohou žáci hledat další možnosti ke zlepšení nebo dokončení portfolio. Dialog je důležitým aspektem na vytvoření vztahu mezi učitelem a žákem a mezi žáky navzájem. Rozhovor nad portfoliem není jednoduchou záležitostí. Žáci tuto dovednost musí postupně rozvíjet. Je vhodné, aby si učitel určil pevný den, kdy se budou



žáci více věnovat práci s portfoliem. V rámci této hodiny pak budou vést dialog nad daným portfoliem. Jak uvádí paní učitelka Princílková (2014, s. 55): „*Mně se osvědčilo směřovat práci na pátek do hodiny českého jazyka. Nazýváme ji s žáky hodnotící hodina.*“ Žáci sedí v kroužku. Diskuzi většinou řídí třídní učitel. Žáci se hlásí o slovo, dotazují se, připomínají a také celý výstup hodnotí, viz Hodnocení portfolia 4.5.6

Rozhovor nad portfoliem se dále uskutečňuje v rámci tzv. konzultací učitel, žák, rodič, viz výzkumná část kapitola 5.3. Význam žákovského portfolia. Žákovské portfolio zde slouží jako další prostředek hodnocení žáka. Jak uvádí Václavík (2015, s. 45–46), je zřejmé, že učitel nemůže probrat se žákem detailně všechny jeho materiály. Žák si vybírá práce, které se mu povedly, nebo naopak nepodařily, a o nich pak mluví. Učitel tuto konzultaci vede. Učitel by měl žákovi pokládat jasně formulované otázky směřované tak, aby se dotazovaly více do hloubky. V literatuře (Václavík, 2013, s. 45; Straková, 2008, s. 8) jsou uvedeny tyto otázky: „*Jak jsi uspořádal své portfolio? Proč jsi ho uspořádal tímto způsobem? Jaké cíle sis sám dal? Jak dobře jsi je plnil? Co dělá tento tvůj materiál nejlepším? Co odlišuje tvé nejlepší práce od těch nejméně dobrých? Na základě jakého kritéria jsi rozhodoval o zařazení materiálů do dílčích částí portfolia? S jakými problémy ses setkal? Jak jsi je řešil? Jaké cíle sis nastavil na další období?*“ Scénář konzultace učitel, žák, rodič je blíže popsán ve výzkumné části viz 5.3 Význam žákovského portfolia.

Pomocí rozhovoru nad portfoliem žák formuluje své pocity, vypráví, popisuje situace a mluví o událostech, které jsou v portfoliu zachyceny. Jak uvádí Kratochvílová (2011, s. 69), „*Rozhovor s žákem je podnětným informačním zdrojem při hodnocení. Pomáhá učiteli více pochopit žákovo uvažování a výsledek jeho práce.*“

#### **4.5.5 Vytvoření prezentace**

Jak popisuje Tomková (2016, s. 171) reprezentační portfolio je výstupem, který reflektuje učení a práci s portfoliem za určité období. Většina žáků je na svou práci pyšná. Prezentace portfolia umožňuje hromadné ocenění žáka (nejen vlastní třídou). Prezentaci je možné realizovat různými způsoby. Nejčastější způsob prezentace je výstava, kdy škola či třída uspořádá tzv. den portfolia. Žáci jsou většinou přítomni a mohou tak své práce představit širokému publiku. Zvláště v 5. ročníku, kdy žáci prezentují své reprezentační portfolio a svůj pokrok od 1. do 5. ročníku, má výstava veliký smysl. Ve výzkumné části diplomové práce je taková výstava označena jako výstava „mistrovských děl“.

#### 4.5.6 Hodnocení portfolia

Žákovské portfolio je vázáno s kriteriálním hodnocením a hodnocením podle individuální vztahové normy. Učitel díky individuální normě nenásilně zaměřuje pozornost žáka na radost z jeho individuálního pokroku.

Žákovské portfolio také slouží k sumativnímu nebo formativnímu hodnocení. Pro sumativní hodnocení může být použito reprezentační a dokumentační portfolio. Formativně hodnotit je možné zvláště pracovní a dokumentační portfolio. Sumativní hodnocení se v takovém rozhovoru objeví např. při hodnocení pokroku daného žáka. Učitel a žáci mohou portfolio hodnotit slovně nebo písemně. Pokud hodnotí písemně, učitel daný komentář zapíše na barevný lístek, který si žák vlepuje do svého portfolia.

V rámci hodnocení portfolia se zároveň žák sebehodnotí viz kapitola 3. Žák se může hodnotit slovně v rámci prezentace svého žákovského portfolia v reflexním kroužku. Jak sděluje paní učitelka ze ZŠ Tábořská (2007, online), pro přesnější komentář můžeme využít podpůrné otázky: „*Co se ti tentokrát při práci opravdu podařilo? Co bys chtěl ještě vylepšit? Na co se zaměříš příště?*“ Za sebehodnocení se považuje také to, jak žák o svém portfoliu mluví, zvláště jak hodnotí výběr prací ve svém portfoliu.

V odborné publikaci (Krejčová a Kargerová 2003, s. 134; Kratochvílová, 2011, s. 50) se uvádí, že žák se může hodnotit písemně, pomocí sebehodnotících listů, formulářů, volných zápisků či dotazníků sebehodnocení. Paní učitelka na ZŠ Tábořská z projektu Kvalita I (Cermat, 2007, online) uvádí: „*Prostřednictvím takového dotazníku by se žáci ohodnotili podrobněji.*“

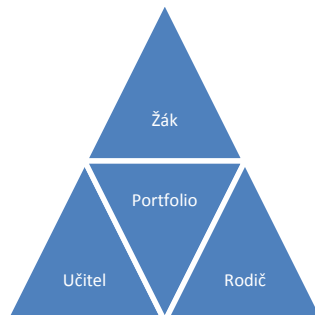
Přikláním se k názoru paní učitelky ze ZŠ Povrly z projektu Kvalita I. (2007, online): „*Abychom mohli skutečně pozorovat změny ve znalostech, dovednostech a postojích a dokonce sledovat projevy jednotlivých kompetencí, potřebujeme, aby se na hodnocení práce podílel i student sám.*“

#### 4.5.7 Uzavření portfolia

Na konci každého školního roku si každý žák své portfolio odnese domů. Učitel by měl apelovat na žáky, aby svá portfolia zachovali i do dalšího ročníku. Právě v 5. ročníku žáci vytváří tzv. reprezentační portfolio, které obsahuje materiály nashromážděné za pět let a ukazuje jejich cestu rozvoje v primární škole. Paní učitelka na ZŠ Na Líše v Praze z projektu Kvalita I (Cermat, 2007, online) navrhuje řešení ve formě „knihovničky“. Žáci

by mohli svá portfolia uložit do této knihovničky. Žáci by měli přístup k portfoliím po dobu studia na druhém stupni. Mohli by si připomenout látku z předchozích ročníků.

#### 4.6 Portfolio, učitel – žák – rodič



**Obrázek 3 Portfolio, učitel – žák – rodič, vlastní zpracování**

Portfolio je obrazem žáka a působí na všechny zúčastněné. Každý z účastníků má při práci s portfoliem různou úlohu.

V předchozí kapitole jsme se dozvěděli, že hlavním tvůrcem portfolia od 1. ročníku je žák. Žák **sbírá, třídí a řadí** materiály. U žáka také dochází k průběžné **sebereflexi** slovním nebo písemným komentářem. Jeden z hlavních cílů žáka je prezentovat svůj vlastní **pokrok v učení** a dokladovat tento pokrok na základě prací. Petrová, Vaňková (2016, s. 29) ve své publikaci uvádí, že kvalitně vedené portfolio by mělo vést k rozvoji osobnosti.

Václavík (2013, s. 25) ve své publikaci píše, že úlohu učitele můžeme přirovnat k roli „*kouče*“. Učitel na základě portfolia sleduje a reflektuje žákův pokrok. Zvláště v prvním ročníku učitel radí a pomáhá žákům s technickou stránkou věci v oblasti portfolia. Vybírá vhodný pořadač či rychlovazač na ukládání materiálů. Zejména na začátku učitel motivuje žáky do práce s portfoliem a ukazuje jim cesty, jak portfolio vytvářet. Žáci by měli mít jistotu, že je učitel práci s portfoliem nakloněn.

Neměli bychom opomenout ani úlohu rodičů v rámci portfolia. Důležité je zmínit, že k tvorbě hodnotného portfolia musí fungovat kooperace (spolupráce) mezi učitelem a rodičem. Václavík (2013) a učitelé z projektu Kvalita I. (2007, online) se shodují, že by rodiče měli být dostatečně informováni o smyslu portfolia. Ze zkušeností při práci s portfoliem se učitelé často obávají, že budou rodiče zasahovat do tvorby žákovského portfolia a materiály budou třídit sami bez souhlasu žáka. Tato obava je na místě. Učitel zmíněnou obavu může eliminovat tím, že rodiče bude častěji informovat o cíli žákovského

portfolia. Zároveň bude zvát rodiče k reflexi žákovského portfolia například prostřednictvím konzultací (učitel, žák, rodič).

Dobře vedené portfolio umožňuje žákovi růst.

*„Kdo se nemění, nemůže růst. Kdo neroste, jako by nežil.“ (Gail Sheehy)*

## **5 ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI**

V teoretické části bylo představeno žákovské portfolio. Byly prozkoumány možnosti a meze různých druhů a pojetí žákovských portfolio a práce s nimi na prvním stupni základní školy.

V práci jsou uvedeny tři nejčastější druhy žákovského portfolio: pracovní, dokumentační, reprezentační. Každé z těchto portfolio má svá specifika. V teoretické části jsou popsány funkce portfolio. Smyslem žákovského portfolio je sledování individuálního vývoje žáka, podpora autonomie žáka a odpovědnosti za své učení.

Diplomová práce nám ukazuje, že portfolio je více než prostředek hodnocení a sebehodnocení. Žákovské portfolio propojuje učení s hodnocením. Dále portfolio podporuje sebemotivaci, protože nese určité znaky smysluplného učení.

V hodnocení žáka vyzdvihuje úlohu formativního hodnocení a umožňuje žákovi podrobnou zpětnou vazbu, součástí portfolio jsou i sebehodnotící listy. Portfolio je hodnoceno na základě kritérií, která jsou předem stanovena. Portfolio je založeno na principu individuálního hodnocení – porovnání výkonu žáka na základě jeho předchozích výkonů. Portfolio je dílem žáka a prostřednictvím portfolio žák poznává sám sebe. V portfolio je používán popisný jazyk ke slovnímu hodnocení.

Určitým úskalím při práci s žákovským portfolioem je časová náročnost. Aby byla práce s žákovským portfolioem efektivní, musí být pravidelná. Také je třeba vytvořit ve třídě bezpečné prostředí a mít jasná pravidla, aby nedošlo ke zneužití informací o žákovi.

Teoretická část nabízí postup, jak pracovat s žákovským portfolioem. Seznamuje nás s úlohou učitele, žáka i rodiče v rámci portfolio.

## II VÝZKUMNÁ ČÁST

Žákovské portfolio je dalším prostředkem nejen k hodnocení, ale také k učení žáků. Žák prostřednictvím žákovského portfolia sleduje a zaznamenává svůj proces učení. V teoretické části diplomové práce jsme se dozvěděli, že práce s žákovským portfoliem na prvním stupni má svá specifika. Pokud učitel pracuje s různými druhy žákovských portfolií, lze očekávat, že v 5. ročníku 1. stupně ZŠ žák může zpracovat své reprezentační portfolio.

V reprezentačním portfoliu žák svůj pokrok v učení dokládá pomocí několika vlastních okomentovaných prací a dokumentů. Záleží na vedení školy a učitelích, jak k práci s žákovským portfoliem budou přistupovat a jak velkou váhu tomuto prostředku hodnocení a učení budou dávat. Ke zkoumání jsem si cíleně vybrala pojetí žákovského portfolia nazývané „moje mistrovské dílo“ (dále jen „mistrovské dílo“).

Pro zpracování pojetí žákovského portfolia paní učitelky V. jsem použila informace z publikace (Tomková, 2016), článků (Princlíková, 2014; Kožušník, 2011; Hegrová, 2013/2014), dále na webu vybrané školy (<http://www.fzs-chlupa.cz/o-skole>), které o paní učitelce a jejím pojetí žákovského portfolia byly dříve napsány.

## **1 VÝZKUMNÝ CÍL A VÝZKUMNÉ OTÁZKY DIPLOMOVÉ PRÁCE**

**Cílem** výzkumné části je popsat a analyzovat pojetí žákovského portfolia a práce s ním u paní učitelky V.

Výzkumná část se orientuje na smysl žákovského portfolia z pohledu paní učitelky V. pro učení a hodnocení. Výzkumná práce se blíže zabývá pojetím žákovského portfolia u paní učitelky V. a momenty, které výrazně ovlivnily vývoj jejího pojetí žákovského portfolia. Jak jsme se dozvěděli v teoretické části, žákovské portfolio je složka, dokument vytvořený žákem, který je obrazem žáka. Z tohoto důvodu nás mohou zajímat podmínky, při kterých probíhá individualizace žákovského portfolia u paní učitelky V.

Výzkumná část se dále zabývá analýzou několika reprezentačních portfolií neboli mistrovských děl dětí, která prošla pojetím žákovského portfolia paní učitelky V. Výzkumná část nás seznamuje s významem obhajoby reprezentačního portfolia v 5. ročníku. Závěr výzkumné části je věnován uplatnění žákovského portfolia na druhém stupni ZŠ.

**Pro realizaci výzkumného cíle bylo stanoveno pět výzkumných otázek:**

*Jaký je smysl žákovského portfolia u paní učitelky V. (pro učení, hodnocení)?*

*V čem spočívá specifikum pojetí žákovského portfolia u paní učitelky V., jak se toto pojetí proměnilo v průběhu let a proč?*

*Za jakých podmínek probíhá individualizace žákovského portfolia u paní učitelky V.?*

*Jaký je význam obhajoby reprezentačního portfolia, tzv. mistrovského díla, v 5. ročníku?*

*Jaká je míra životaschopnosti žákovského portfolia na 2. stupni ZŠ?*

## **2 PODMÍNKY PRO VÝZKUM**

Výzkumnou část své diplomové práce jsem vypracovala na základě výzkumu prováděného na jedné pražské fakultní škole. Do třídy jsem docházela v období od října 2015 do června 2016. S paní učitelkou V. jsem vedla větší rozhovor v listopadu 2015. Měla jsem možnost sledovat, jak žáci s portfoliem pracují a na co všechno ho během výuky používají. Viděla jsem, jak žáci třídí práce do portfolií, jak výběr prací komentují a kde mají portfolia uložena. Více jsem se zaměřila na pozorování finálních úprav při tvorbě reprezentačního portfolia v 5. ročníku pod vedením paní učitelky V.

Pro vzájemnou práci, konzultaci a prezentaci portfolia si paní učitelka V. s dětmi vyhradila jednu vyučovací hodinu za týden (pátek). V pátek jsem docházela do školy také já. Žáci byli vstřícní, takže jsem si jejich portfolia mohla prohlédnout a některé zařazené práce s nimi prodiskutovat. Měla jsem možnost navštívit konzultace učitel, žák, rodič, tzv. tripartity. Během konzultace jsem pozorovala, jaké otázky klade vyučující, jak se žák prostřednictvím portfolia hodnotí a jak případně reagují rodiče. Účastnila jsem se i závěrečných obhajob, kdy žáci svá mistrovská díla prezentovali ostatním spolužákům. V rámci prezentací proběhlo hodnocení portfolií spolužáky na základě předem domluvených kritérií.

V následujícím školním roce 2016/2017 jsem v červnu 2017 s žáky vedla rozhovory a zabývala se otázkou životaschopnosti portfolia na 2. stupni ZŠ.



### 3 METODOLOGIE VÝZKUMNÉ ČÁSTI

Pro realizaci výzkumného cíle je zvolen kvalitativní přístup triangulací tří metod – pozorování, rozhovor a analýza dokumentů. „*Triangulace zaručuje rozmanitost pohledů na zkoumanou otázku.*“ (Švaříček, 2007, s. 204)

Švaříček (2007, s. 204–206) ve své publikaci poukazuje na výhodu triangulace, která umožňuje nahlížet na daný jev z více stran, a díky tomu údaje o zkoumaném jevu prohlubujeme. Právě rozmanitost pohledů vede k tomu, že jednotlivá data i pohledy si mohou vzájemně odporovat. Dále uvádí, že během výzkumu je zásadní výzkumná otázka, ke které je nutné se vracet a hledat na ni odpověď.

#### 3.1 Pozorování

Pozorování je v pedagogickém slovníku definováno jako: „Sledování smyslově vnímatelných jevů, zejm. chování osob, interakce učitel-žáci, průběhu skupinové práce, průběhu konfliktu aj.“ (Průcha et al. 2009, s. 213) Podle Gavory (1996, s. 16) pozorovat je možné osoby, nástroje, které osoba používá a prostředí, ve kterém osoba danou činnost vykonává.

Podle pedagogického slovníku (Průcha et al., 2009, s. 213) se pozorování dělí na terénní a laboratorní, přímé nebo zprostředkované za použití technických přístrojů. To znamená, že výzkumník si vytváří materiál k zachycení průběhu děje pozorování. Pozorování může být také zúčastněné. U zúčastněného pozorování je pozorovatel členem skupiny. U nezúčastněného pozorování je pozorovatel cizím členem dané skupiny. Z hlediska vývoje pozorování se toto dělí na standardizované a nestandardizované, neboli nezávislé.

Gavora (1996, s. 16–17, 20) ve své publikaci hovoří o pozorování strukturovaném, které rozděluje na pozorovanou skutečnost do vybraných skupin a na nestrukturované pozorování. Nestrukturované pozorování umožňuje odhalovat nové a skryté informace. Takový typ pozorování je velmi flexibilní a má několik možností, jak je možné sledovanou skutečnost zachytit. Například pomocí vzorků událostí, terénních zápisů či participačního pozorování. Pozorovatel svůj terénní zápis obohacuje o vlastní komentář, sám rozhoduje, co je pro pozorování podstatné a nepodstatné. Ve své publikaci nabízí několik otázek, které pozorovateli mohou pomoci k vytvoření záznamů k pozorovaným jevům.

**Tabulka 1: Terénní zápis – otázky, Gavora, 1996, s. 20**

<i>Kdo?</i>	
<i>Co?</i>	<i>pracuje</i>
<i>Kde?</i>	<i>komunikuje</i>
<i>Kdy?</i>	<i>se uskutečňuje</i>
<i>Jak dlouho (často)?</i>	<i>se setkává</i>
<i>Jakým způsobem?</i>	...
<i>Proč?</i>	

Terénní zápis prezentace mistrovského díla Lucie viz Příloha č. 14

S oporou o Chráska (2007, s. 153–154) jsou uvedeny některé činitele, které mohou negativně ovlivnit vnímání a míru objektivitu pozorovatele. Takové pozorování ohrožuje jeho kvalitu. Mezi tyto činitele patří *haló efekt* (hodnocení na základě prvního dojmu), *logická chyba*, *předsudky* (slepé přejímání pohledů na žáka), *stereotypizace a analogie*, (přisuzování stejných vlastností dvou žáků s podobnými projevy), *tradice* (rychlé soudy na základě rčení, přísloví), *figura a pozadí* (na hodnocení má vliv i prostředí, ve kterém se hodnotitel vyskytuje), *aktuální psychický stav*, *tendence k průměru* (opatrné hodnocení), *kontrast* (podceňovat kvality žáka dle vlastních schopností hodnotitele) a vysoká *shovívavost pozorovatele*.

### 3.2 Výzkumný rozhovor

Výzkumný rozhovor je další metoda, která byla využita pro vypracování výzkumného cíle diplomové práce.

V odborné publikaci je představen výzkumný rozhovor jako: „...*metoda shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka respondenta.*“ (Chráska, 2007, s. 182) Chráska (2007, s. 182–184) ve své publikaci poukazuje na výhodu této metody, jež spočívá ve vytvoření osobního kontaktu s respondentem. Výzkumník tak může sledovat reakci respondenta na pokládané otázky a na základě toho svůj rozhovor dále rozvíjet. Zároveň badatel lépe a hlouběji chápe stanoviska a názory daného respondenta. V odborných publikacích (Chráska, 2007, s. 184; Průcha et al 2009, s. 250) se pro hlubší analýzu zkoumaného

problému doporučuje nahrát rozhovor na nahrávací hlasová zařízení ve spojení s písemným zápisem.

Odborné publikace (Gavora, 1996; Chráska, 2007) dělí rozhovor na strukturovaný, polostrukturovaný nebo nestrukturovaný. Gavora (1996, s. 66) dále uvádí, že u strukturovaného rozhovoru jsou otázky a možnosti odpovědi pevně dané, jedná se o tzv. ústní dotazník. Na druhé straně nestrukturovaný rozhovor poskytuje úplnou volnost odpovědi a díky tomu přináší nové informace. Zároveň se tyto informace obtížně třídí.

Pro tento výzkum byl použit polostrukturovaný hloubkový rozhovor. Polostrukturované interview je takové: „...u kterého se respondentovi nabídnou alternativy odpovědi, ale potom se ještě od respondenta žádá objasnění nebo vysvětlení.“ (L.R. Gay viz Gavora, 1996) Jak uvádí Švaříček (2007, s. 159–160), základem hloubkového rozhovoru jsou otevřené otázky, které jsou pokládány obvykle jedním tazatelem. Otevřené otázky zaručí, že výzkumník lépe porozumí názoru daného jedince a neomezují jeho pohled jen na výběr položek v dotazníku. „*Hloubkový rozhovor umožňuje zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě, což je jeden ze základních principů kvalitativního výzkumu.*“ (Patton viz Švaříček, 2007, s. 160)

Gavora (1996, s. 67–68) ve své publikaci poukazuje na vhodné vedení rozhovoru. Autor uvádí, že vedení rozhovoru není jednoduchou záležitostí a má mít jasnou strukturu. Na začátku rozhovoru je důležité navodit přátelskou atmosféru, nebýt zbytečně nervózní a působit vyrovnaným dojmem. Než tazatel začne pokládat otázky, musí počkat na souhlas respondenta k rozhovoru. Sám tazatel má celý rozhovor pevně v rukou a případně ho umí správně usměrnit. „*Otázky v kvalitativním interview by měly být skutečně otevřené, neutrální, citlivé a jasné.*“ (Hendl, 2016, s. 173)

Jak dále uvádí Gavora (1996, s. 67–68), tazatel by měl mít otázky dobře formulované. Rovněž by měl mít promyšlený jejich obsah i pořadí. V průběhu rozhovoru by měl být tazatel nakloněn k případnému zopakování otázky respondentovi. Pokud se stane, že tazateli unikne odpověď nebo dané odpovědi neporozumí, měl by požádat respondenta o její objasnění. Podle Švaříčka (2007, s. 169–170) by rozhovor měl být ukončen v klidu. Respondent může být v závěru znovu ujištěn, že jeho informace nebudou zneužity. Rozhovor je anonymní a respondent bude vystupovat pod náhodně zvoleným jménem. Následuje poděkování.

### **3.2.1 Popis výzkumného rozhovoru**

Na začátku jsem se s respondentem seznámila, vzájemně jsme se představili. Poděkovala jsem respondentovi za to, že si na mě udělal čas a je vstřícný k rozhovoru. Poté jsem respondenta stručně seznámila s tématem a cílem diplomové práce. Informovala jsem ho, že rozhovor je anonymní a všechna jména v diplomové práci jsou náhodně zvolená, nahrazená. Od všech respondentů jsem získala souhlas k písemnému a hlasovému záznamu za předpokladu, že bude použit pouze pro účely zpracování diplomové práce.

Rozhovor jsem vedla aktivně. Při komunikaci s respondentem jsem se snažila pohotově reagovat, doptávat se a rozvíjet tak jednotlivé výpovědi.

### **3.2.2 Otázky k rozhovoru s paní učitelkou V.**

- 1) Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?
- 2) Který ročník nyní učíte?
- 3) Jaká je Vaše náplň práce na FZŠ Otokara Chlupa?

Následující otázky jsou zaměřené cíleně na žákovské portfolio na 1. stupni ZŠ z pohledu paní učitelky V.

- 4) Co Vás motivovalo k tvorbě portfolio na 1. stupni ZŠ?
- 5) Měla jste možnost vidět práci s portfolioem v zahraničí?
- 6) Co pro Vás dnes znamená žákovské portfolio?
- 7) Jaké je Vaše pojetí pracovního portfolio pro učení?
- 8) Jaké je Vaše pojetí reprezentačního portfolio v 5. ročníku?
- 9) Do jaké míry Vaše pojetí portfolio ovlivňuje kvalitu hodnocení výuky?
- 10) Jak slouží Vaše pojetí portfolio žákům k učení?
- 11) Mohou žáci využívat svá portfolio během testů?
- 12) Jaké jsou výhody žákovského portfolio?
- 13) Jaké jsou nevýhody, případně i rizika žákovského portfolio?
- 14) Do jaké míry si žáci práci s portfolioem zvnitřňují?
- 15) Na konci 1. stupně ZŠ žáci prezentují tzv. mistrovská díla, je tento pojem Váš?
- 16) Jak by měla vypadat prezentace mistrovského díla v 5. ročníku?
- 17) Jak žákovi slouží reprezentační portfolio v 5. ročníku?

18) Pokud se stane, že žák reprezentační portfolio v 5. ročníku neobhájí, pak je ohodnocen o stupeň horší známkou z předmětu člověk a jeho svět. S jakým záměrem jste si vybrala tento předmět?

19) Máte nějaké zajímavé poznatky, které se snažíte při práci s portfoliem ve své třídě zavádět?

20) Kam by ideálně mělo žákovské portfolio směřovat na 2. stupni ZŠ?

Následují otázky, které jsou zaměřené na profesní portfolio paní učitelky V.

21) Vedete si profesní portfolio?

22) K čemu Vaše profesní portfolio slouží?

23) Kdy se věnujete Vašemu profesnímu portfoliu?

24) Co byste ráda řekla závěrem k žákovskému portfoliu?

### **3.2.3 Otázky k rozhovoru s žákem/žákyní páté třídy**

1) Co pro Tebe znamená reprezentační portfolio v 5. ročníku, tzv. mistrovské dílo?

2) Jaký je cíl mistrovského díla v 5. ročníku?

3) Jakým způsobem máš práce v reprezentačním portfoliu seřazeny?

4) Jaké je Tvoje vývojové porovnání od 1. do 5. třídy?

5) Ve svém portfoliu máš AHA práce. Co pro Tebe znamená AHA práce?

6) Co bylo pro Tebe obtížné při tvorbě reprezentačního portfolia?

7) Co bylo pro Tebe snadné při tvorbě reprezentačního portfolia?

8) Jakým dovednostem ses při práci s portfoliem naučil/a?

9) Při jakých situacích můžeš využít portfolio?

10) Jaká byla Tvoje motivace k dokončení mistrovského díla?

11) Je něco, co bys změnil/a při tvorbě reprezentačního portfolia?

12) Jaké máš pocity z obhajoby mistrovského díla?

13) Co Ti při obhajobě mistrovského díla pomáhalo?

14) V čem je reprezentační portfolio přínosné pro Tebe?

15) V čem myslíš, že může být Tvé reprezentační portfolio přínosné pro ostatní?

Jedna žákyně z 5. ročníku vytvářela tzv. rodinné portfolio. Položila jsem jí tyto otázky:

16) Kdy ses rozhodla, že budeš tvořit rodinné portfolio?

17) Jaký je cíl Tvého rodinného portfolia?

18) Jakým způsobem jsi řadila materiály ve svém rodinném portfoliu?

19) Co obsahuje Tvé rodinné portfolio?

20) Tvoří někdo z vaší rodiny také portfolio?

### **3.2.4 Otázky k rozhovoru s žákem/žákyní šesté třídy**

- 1) Pracujete s portfoliem v 6. ročníku ZŠ?
- 2) Pokud ano, v jakých předmětech portfolio využíváte?
- 3) Jaký je cíl portfolio na 2. stupni ZŠ?
- 4) Jaké práce zakládáš do portfolio?
- 5) Jak často zakládáš práce do portfolio?
- 6) Je něco, co se Ti při práci s portfoliem osvědčilo a pokračuješ s tím i na 2. stupni ZŠ?
- 7) Vracíš se k portfoliu z 1. stupně ZŠ?

Jeden žák studuje na gymnáziu, kde s portfoliem nepracují. Na základě této situace jsou upraveny následující otázky k rozhovoru:

- 1) Pracujete s portfoliem na víceletém gymnáziu?
- 2) Vedeš si sám portfolio?
- 3) Jaký by mohl být cíl portfolio na víceletém gymnáziu?
- 4) Je něco, co se Ti při práci s portfoliem osvědčilo a pokračuješ s tím i na víceletém gymnáziu?

Vybrané a výše zmíněné otázky k rozhovoru jsem zasadila do kontextu výzkumných otázek. Výzkumné otázky byly dříve formulovány (viz kapitola 1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky). Pro uskutečnění výzkumného cíle bylo stanoveno pět výzkumných otázek.

#### **Otázka č. 1**

**Jaký je smysl žákovského portfolio u paní učitelky V. (pro učení, hodnocení)?**

- Co pro Vás dnes znamená žákovské portfolio?
- Jaké je Vaše pojetí pracovního portfolio pro učení?
- Jaké je Vaše pojetí reprezentačního portfolio v 5. ročníku?
- Do jaké míry Vaše pojetí portfolio ovlivňuje kvalitu hodnocení výuky?
- Jak slouží Vaše pojetí portfolio žákům k učení?
- Mohou žáci využívat svá portfolio během testů?

- Pokud se stane, že žák reprezentační portfolio v 5. ročníku neobhájí, pak je ohodnocen o stupeň horší známkou z předmětu člověk a jeho svět. S jakým záměrem jste si vybrala tento předmět?

## **Otázka č. 2**

**V čem spočívají specifika pojetí žákovského portfolio u paní učitelky V. a jak se toto pojetí proměnilo v průběhu let a proč?**

- Co Vás motivovalo k tvorbě portfolio na 1. stupni ZŠ?
- Měla jste možnost vidět práci s portfolioem v zahraničí?
- Na konci 1. stupně ZŠ žáci prezentují tzv. mistrovská díla, je tento pojem Váš?
- Máte nějaké zajímavé poznatky, které se snažíte při práci s portfolioem ve své třídě zavádět?
- Jaké jsou výhody žákovského portfolio?
- Jaké jsou nevýhody, případně rizika žákovského portfolio?

## **Otázka č. 3**

**Za jakých podmínek probíhá individualizace žákovského portfolio u paní učitelky V.?**

- Do jaké míry si žáci práci s portfolioem zvnitřňují?
- Jak by měla vypadat prezentace mistrovského díla v 5. ročníku?

## **Otázka č. 4**

**Jaký je význam obhajoby reprezentačního portfolio, tzv. mistrovského díla, v 5. ročníku?**

- Jak žákovi slouží reprezentační portfolio v 5. ročníku?

## **Otázka č. 5**

**Jaká je míra životaschopnosti žákovského portfolio na 2. stupni ZŠ?**

- Kam by ideálně mělo žákovské portfolio směřovat na 2. stupni ZŠ?
- Pracujete s portfolioem v 6. ročníku? / Pracujete s portfolioem na víceletém gymnáziu?
- Pokud ano, v jakých předmětech portfolio využíváte?
- Jaký je cíl portfolio na 2. stupni ZŠ? / Jaký by mohl být cíl portfolio na víceletém gymnáziu?
- Vracíte se k portfolio z 1. stupně ZŠ?

### 3.3 Analýza dokumentů

Výzkumnou část jsem dále obohatila o analýzu dokumentů. Zaměřila jsem se na analýzu žákovských reprezentačních neboli mistrovských děl.

Analýzu dokumentů můžeme charakterizovat jako: „...výzkumnou strategii založenou na analýze již existujícího materiálu, případně materiálu, který vzniká interakcí mezi výzkumníkem a účastníky výzkumu.“ (Miovský, 2006, s. 98)

Miovský (2006, s. 99–103) ve své publikaci upozorňuje, že výzkumník ovlivňuje, jak se k dokumentům dostává a do jaké míry bude důkladný při hledání informací z vybraných materiálů. Podle Milovského je výhoda této metody v tom, že výzkumník má malou možnost povahu daných materiálů ovlivnit. Autor dále poukazuje na to, že vybrané dokumenty mohou mít různou podobu. Není nutné se zaměřit pouze na písemné materiály, ale je možné využít zvukových, obrazových materiálů či uměleckých výtvorů. Autor doporučuje, abychom si před samotnou analýzou dokumentů, určili nejprve cíl zkoumání, a abychom si formulovali otázky. Stanovíme si výchozí materiál, který budeme shromažďovat, třídit. Podle Miovského by měla mít analýza dokumentů několik kritérií, která zhodnotí validitu vybraných dokumentů.

S oporou o odbornou publikaci (Nováková, 1972 viz Miovský 2006, s. 101-102) řadíme mezi kritéria posouzení kvality dokumentů:

- *Druh dokumentu* – Kdy a proč práce vznikla?
- *Vnější znaky dokumentu* – Jak práce vypadá?
- *Vnitřní znak (obsah) dokumentu* - Jaké práce žáci zařazují do reprezentačního portfolia? Jak tyto práce žáci komentují? Které práce žáci mezi sebou porovnávají?
- *Intence* – Za jakým účelem jsou tyto práce vloženy do reprezentačního portfolia?
- *Původ dokumentu* – Kým a kde byl daný dokument objeven? Případně, kdy byl daný dokument zveřejněn?

Podle Miovského (2006, s. 103) by mělo po analýze dokumentů následovat objasnění otázek. Nesmí se zapomenout ani na zpětnou reflexi, kontrolu. Po kontrole se formuluje závěrečná zpráva, která je odpovědí na výzkumné otázky. Výzkumník, kromě výše zmíněného, tyto materiály především vybírá, třídí, porovnává a komentuje.



## 4 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU

### 4.1 Fakultní základní škola Ch.

Výroční zpráva a webové stránky školy uvádí, že fakultní škola v Praze Ch. (dále jen FZŠ Ch.) vznikla v 90. letech minulého století. V roce 1995 se stala jednou z Fakultních základních škol Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. V roce 1999 byla začleněna mezi školy s rozšířenou výukou cizích jazyků. Základní škola získala certifikát prvního tréninkového a metodického centra programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení v ČR. Jako jedna z pilotních škol ověřovala vlastní školní vzdělávací program základního vzdělávání. Ve školním roce 2009 došlo ke spojení dvou základních škol a vznikla fakultní základní škola, jak ji známe dnes. Základní škola se dělí na dva stupně: první stupeň – 1. až 5. ročník a druhý stupeň – 6. až 9. ročník. Ve svém programu má vize, které naplňuje (<http://www.fzs-chlupa.cz/o-skole/>):

- *vytvořit systém výuky, který by vyhovoval každému dítěti podle jeho individuálních potřeb bez ohledu na jeho nadání či sociální původ;*
- *podporovat pozitivní vztah k celoživotnímu vzdělávání;*
- *rozvíjet rovnoměrně všechny stránky osobnosti.*

Vedení a učitelé základní fakultní školy kladou veliký důraz na sebereflexi učiva. „*U nás už pěknou řádku let přemýšlíme o tom, proč se danou věc dítě učí, k čemu mu vlastně bude dobrá, a chceme, aby i sám žák si to uvědomoval.*“ (<http://www.fzs-chlupa.cz/o-skole/>)

Vedení fakultní školy a učitelé vyučují pomocí metod kritického myšlení. Podporují činnostní učení žáků. Ve vyučovacích hodinách můžeme vidět projektovou metodu a kooperativní výuku. Ve vyučování převažují konstruktivistické metody. Učitel nepředkládá žákovi hotové informace. Žák je v učení aktivní, hledá informace, pracuje s nimi a zkoumá je. Fakultní základní škola má ve svém programu dramatickou výchovu. Disponuje rovněž žákovským parlamentem. Komunikace s žáky, učiteli a rodiči je založena na vzájemném partnerském vztahu a respektu. Žák může právě prostřednictvím žákovského parlamentu vyjadřovat své názory, pokládat otázky a řešit další problémy, které se týkají jeho vzdělávání. Právě dovednost argumentovat a vzájemně si naslouchat je vedením školy a učiteli velice podporována. „*Největší důraz klade základní škola na kvalitní mezilidské vztahy, prostor pro iniciativu, realizaci jednotlivce a individuální hodnocení.*“ (<http://www.fzs-chlupa.cz/o-skole/>)

## Pojetí hodnocení na FZŠ Ch.

Důležité je, aby měl žák prostor k sebehodnocení a zároveň se naučil hodnotit druhé. Základní škola učí žáky hodnotit se nejen za sebe, ale i v rámci celé skupiny – třídy nebo celého ročníku. Při zadávání práce nesmějí chybět kritéria. Učitelé pak hodnotí žákovskou práci na základě daných kritérií, která musí být dostatečně srozumitelná pro žáky.

Žáci jsou vedeni k tomu, že berou chybu jako příležitost. Chyba je důležitým jevem při učení žáka. Škola využívá metody kritického myšlení. Při plánování vyučovacích hodin se objevuje třífázový model učení žáka E-U-R (evokace, uvědomění a reflexe). (<http://www.fzs-chlupa.cz/o-skole>)

Právě takové podmínky (vzájemný respekt, vytváření dialogů, podpora metod kritického myšlení) vytvářejí podnětné prostředí pro práci s žákovským portfoliem. Na prvním stupni základní školy pracují s portfoliem všichni učitelé. Na druhém stupni se portfolio objevuje v jednotlivých předmětech. Na druhém stupni záleží zejména na učiteli, zda bude podporovat práci s žákovským portfoliem v rámci svého předmětu. *„Portfolio se u nás zabydlelo zcela přirozeně. Co se jednomu osvědčilo, brzy převzali i další. Ted', když pracujeme podle vlastního školního vzdělávacího programu, nám výrazně pomáhá nejen při výuce, ale i při hodnocení žáků.“* (Janovská, Strculová, 2006, s. 10)

Dalším nástrojem hodnocení je rozhovor mezi učiteli, žáky a rodiči. Tento způsob hodnocení se nejčastěji využívá v rámci konzultací žák, učitel, rodič tzv. tripartit, které probíhají dvakrát za rok. Podstatným nástrojem hodnocení je diskuze mezi učiteli a žáky a mezi žáky navzájem. Pomocí diskuze by měl žák získat dobrou zpětnou vazbu. Dále může být hodnocen pouze jednotlivec. Takové hodnocení by mělo žákům více přiblížit, co umějí a na čem musejí ještě zapracovat. (<http://www.fzs-chlupa.cz/o-skole>)

## Forma hodnocení

V prvním a druhém ročníku hodnotí učitel žáky slovně. Slovní hodnocení se žákovi zapisuje i na vysvědčení. Ve vyšších ročnících se ke slovnímu hodnocení přidávají známky. Cílem FZŠ Ch. je, aby: *„ známka byla už jen konečným vyjádřením stavu, který dítě i rodiče znají z průběžného široce pojatého popisného hodnocení.“*

(<http://www.fzs-chlupa.cz/o-skole>)

## **4.2 Paní učitelka V.**

Paní učitelka V. vyučuje na dané FZŠ Ch. od roku 1999. Na prvním stupni ZŠ učí od roku 1989. Paní učitelka V. vyučuje převážně na prvním stupni základní školy, kde také vykonává funkci třídního učitele. Zároveň vyučuje i francouzský jazyk na druhém stupni ZŠ. Je koordinátorkou školního parlamentu. Každý rok působí v týmu divadelního léta. Coby hlavní vedoucí má tento program na starosti. Paní učitelka V. je mezinárodní lektorkou RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení). Podporuje činnostní učení a spolupracuje s Novou školou Brno. (<http://www.fzs-chlupa.cz/o-skole>)

## **4.3 Pátá třída**

Ve třídě bylo 25 dětí. Paní učitelka V. měla tuto třídu poslední dva roky ve čtvrtém a pátém ročníku. Paní učitelka V. vyučovala žáky ve všech předmětech, kromě matematiky a anglického jazyka. Žáci společně organizovali různé výlety, divadelní hry a další projekty v rámci základní školy. Ve třídě bylo několik vřdčích osobností, převážně děvčat, která celou třídu vedla.

Žáci řeší s paní učitelkou V. hodně záležitostí v kroužku na koberci, velmi dobře mezi sebou komunikují. Žáci si nevstupují do hovoru, respektují názor druhého, umějí argumentovat. Žáci jsou schopni se v určitém časovém úseku mezi sebou dohodnout a diskuzi završit nějakým výsledkem. Od paní učitelky V. jsem se dozvěděla, že zpočátku neprobíhala komunikace v kroužku tak dobře. Žáci si často prosazovali svůj názor na úkor ostatních. Paní učitelka V. tedy používala předmět, např. míček, který si žáci předávali podle toho, kdo v ten moment dostal slovo. Mluvil pouze ten, kdo držel míček. Jsem ráda, že jsem se těchto diskuzí mohla zúčastnit a lépe třídu poznat.

Další silnou stránkou páté třídy je čtenářství. Třída disponuje třídní knihovnou a má svého knihovníka. V průběhu roku se vystřídá hned několik knihovníků. Čtenářskou dílnu berou žáci jako odměnu. Rádi čtou, vymýšlejí různé básně a další texty. Paní učitelka často zavádí do výuky různé dlouhodobé projekty. Projektové dny se týkají jednoho většího tématu – např. socialismus mezi léty 1960 a 1989.

Mezi žáky funguje vzájemná kooperace. Tato kooperace se objevuje i napříč ročníky. Například prvňáci malují žákům z páté třídy diplomy.

## 5 POJETÍ ŽÁKOVSKÉHO PORTFOLIA A PRÁCE S NÍM U PANÍ UČITELKY V.

### 5.1 Jak to začalo

Paní učitelka V. se poprvé seznámila s pojmem portfolio po revoluci v rámci projektu Občan. Paní učitelka tehdy do projektu vstoupila se čtvrtou třídou. Žáci si sami měli vybrat téma, které by se týkalo celé společnosti. Úkolem žáků bylo dané téma pojmenovat a navrhnout jeho řešení ve čtyřech bodech. Žáci si vybrali problematiku týrání zvířat. Vypracovali obrazové portfolio a dokumentační portfolio. *„Děti samy pojmenovaly problém, sháněly materiály, zpracovávaly je. Na jejich práci bylo krásně vidět, jak se vyvíjejí a rostou. Zaujalo mě to.“* V rámci celopražské konference žáci obhajovali obrazové a dokumentační portfolio. Paní učitelka V. ráda vzpomíná na situaci, kdy žáci prezentovali svá portfolio a ostatní žáci, často i starší, jejich prezentaci s nadšením poslouchali.

Tento projekt paní učitelku V. motivoval natolik, že se přihlásila do kurzu RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení). V tomto kurzu se také objevila otázka portfolio. Následné seznámení s portfoliem bylo s Přáteli angažovaného učení. *„Zde jsem se více seznámila s PhDr. Ondřejem Hausenblasem a Hanou Košťálovou. Po těchto zkušenostech jsem se rozhodla, že začnu s dětmi tvořit žákovské portfolio. V té době jsem ještě společně s Blankou Staňkovou učila kritické myšlení. Právě jedna kapitola byla věnována práci s portfoliem – sebehodnotící složka každého dítěte a každého učitele.“*

Paní učitelka V. hledala inspiraci i v zahraničí. *„V Anglii měli také portfolio. Ale ta naše portfolio měla trošičku jinou podobu, jiný obsah a podle mě i jiný smysl. Společný znak těchto dvou portfolio byl, že to portfolio by mělo sloužit tomu, že to je pozorování svoji vlastní práce v určitém časovém úseku.“* Paní učitelka V. mi blíže objasnila, že portfolio v Anglii byla spíše složkou prací. V těchto portfolioch jí chyběly okomentované práce. Nějaký důkaz, že žáci vědí, co se jim podařilo a v čem by se měli zlepšit. Dále zde chybělo porovnání – odkud a kam se žák dostal. Můžeme říci, že paní učitelka V. nahlíží na žákovské portfolio podobně jako Antonín Václavík, který ve své publikaci uvádí: *„Portfolio má být skutečným příběhem žáka, je ve vlastnictví tohoto žáka, je strukturované podle žáka a převyprávěné tímto žákem.“* (Václavík, 2013, s. 18)

Další zemí, ve které se paní učitelka inspirovala, byla Belgie. V Belgii mohla sledovat tvorbu mistrovského díla. *„Úkolem žáků bylo sestavit nějaké vozítko, např. automobil. Mohli použít pouze dostupný materiál. Výsledný produkt získal označení mistrovské dílo.“*

*Tento pojem se mi zalíbil a převzala jsem ho pro označení závěrečného portfolia v pátém ročníku.*“

Podstata pojetí portfolia u paní učitelky V. se od roku 2006 nezměnila. Pouze došlo k určitým vylepšením na základě zkušeností paní učitelky V. (viz kap. 8 Zkušenosti paní učitelky V.).

## **5.2 Portfolio od 1. do 5. ročníku ZŠ**

V následující kapitole jsou citovány výpovědi paní učitelky V. z Učitelských novin z roku 2006. Daná kapitola představuje podobu práce s žákovským portfoliem paní učitelky V. od 1. do 5. ročníku.

V posledních několika letech paní učitelka V. vyučuje žáky 4. a 5. ročníku na 1. stupni ZŠ. Má ale zkušenost i s nižšími ročníky. V první třídě se žák seznamuje s pojmem portfolio. Paní učitelka V. říká: *„Je důležité, aby si tento pojem žáci vzali za svůj. Už od první třídy se snažím, aby si k portfoliu vytvořili pozitivní vztah.“* Žák dostane tenké desky, do kterých si zakládá práce. V prvním ročníku žák práce pouze zakládá. *„Napřed dětem vysvětlím, co a proč bychom měli do portfolia zakládat. Například práci z matematiky – ať už se povedla, nebo ne. Pak druhou, třetí. Za tři čtyři měsíce se ke všem pracím vrátíme a popovídáme si nad nimi. To už jsou schopny posoudit, v čem se zlepšily, přiznat si, kde by potřebovaly přidat.“* (Janovská, Strculová, 2006, s. 10) Už v prvním ročníku je žák schopen sebehodnocení. Žák se hodnotí pomocí smajlíků a sebehodnotící arch ukládá do portfolia.

Ve druhém ročníku už žák své portfolio třídí. Paní učitelka tento systém třídění vysvětluje takto: *„Nejdřív třídíme systémem líbí se – nelíbí, povedlo se – nepovedlo.“* (Janovská, Strculová, 2006, s. 10) V těchto dvou ročnících má žák největší problém s technickou stránkou věci. *„Každý pracovní list opatrně zasunout do euroobalu, aby se práce neponičila ani při častém prohlížení.“* (Janovská, Strculová, 2006, s. 10)

Od třetí třídy začíná žák s portfoliem systematicky pracovat. Od třetího ročníku si žák svou práci komentuje. Dovednost umět se písemně ohodnotit je považována za jednu z nejtěžších při práci s portfoliem. Paní učitelka V. systematicky pracuje na písemném vyjadřování žáků a tuto dovednost žáky učí. *„Chci od nich slovní hodnocení nejrozumnějších situací. Od návštěvy na výstavě, přes divadelní představení až k vycházce. Vedu žáky k tomu, aby se uměli dívat kolem sebe, ale také hodnotit.“* (Janovská, Strculová, 2006, s. 11)

„Od 3. ročníku také svá portfolia prezentují a od 4. ročníku prezentace hodnotí.“ (Tomková, 2016, s. 162) V 5. ročníku z pracovního portfolia vytvářejí závěrečné portfolio, tzv. reprezentační. „V tomto ročníku jsou žáci schopni předložit svoje portfolio jako dokument: To jsem já. Tohle mne zajímá, to už umím, tam bych chtěl jít. Takové portfolio má smysl.“ (Janovská, Strculová, 2006, s. 10)

### 5.3 Význam žákovského portfolia

Z pohledu paní učitelky V. má žákovské portfolio stále stejný význam: „... sebehodnocení své práce, vážit si a být zodpovědný za svou práci, hledání a nalézání systému, poznávání svých možností v dané chvíli, stanovování si dalších reálných (někdy i nereálných) cílů.“

V odborné publikaci se uvádí, že: „Strategií učení a hodnocení je povinná práce s žákovským portfoliem.“ (Tomková, 2016, s. 162) Mohou se k němu kdykoliv vracet, doplňovat, používat ho při opakování. Žák sleduje svůj vlastní vývoj. Prezentují se s ním v tripartitě. „Žáci si materiály do portfolia zpracují. Tím už se učí. Mohou se podle daného materiálu učit.“ Zajímalo mě, do jaké míry mohou žáci pracovat s portfoliem v testovacích částech hodiny. „Ano, žáci mohou mít tzv. portfolio u sebe, při testech. Má-li to žák dobře zpracované, vlastní rukou, tak to tam najde. Pokud si žák něco podobného nevytvořil, tak musí spoléhat na vlastní hlavu.“

Hodnocení výuky se skládá z několika složek – znalostí, dovedností, postojů. Paní učitelka V. má s žáky nastavený hodnoticí systém. Tento systém je postaven na kritériálním hodnocení. Paní učitelka klade veliký důraz na sebehodnocení žáků. Na základě kritérií žák vyplňuje sebehodnoticí list. „Od 1. do 4. třídy slouží portfolio k hodnocení postojů, jak si vážím své práce, jak ji umím ohodnotit, posoudit. A k hodnocení dovedností vytvářet si systém, plánovat práci, být samostatný. Znalosti v portfoliu jsou také důležité, ale z pohledu majitele portfolia.“

Tomková (2016, s. 161) upřesňuje, že „třídní učitelka zdůrazňuje rozvoj klíčových kompetencí žáků, zvl. kompetence k učení a kompetence občanské a rozvoj kritického myšlení žáků.“ Jak uvádí paní učitelka V.: „Hodnoceno je mistrovské dílo v páté třídě podle kritérií hodnocení, které si děti vytvoří společně s paní učitelkou na začátku roku.“ Jak udává Tomková: Dané hodnocení učí přijímat úspěchy i neúspěchy u sebe i u svých spolužáků a respektuje odlišné výkony. (Tomková, 2016, s. 162)

**Výhody** žákovského portfolia definuje paní učitelka V. jako: „*Dítě se učí ukládat si své práce, hledá systém, může ho používat, když potřebuje. Učí se využívat toho, co se již naučilo, co je pro něj důležité, tvoří si svůj názor, který je podložený argumenty. Vezmu si žákovské portfolio a mám jeho výsledky učení jako na dlani. Navíc se mohu dozvědět, jak ono samo sebe hodnotí.*“

**Nevýhody** žákovského portfolia popisuje paní učitelka V. takto: „*Určitou nevýhodou je, že na práci s portfoliem není vyhrazen čas v rozvrhu. Pokud děti začnou s portfoliem později než v první třídě, musí se čas najít na úkor jiných hodin. Alespoň ze začátku.*“ Paní učitelka V. si vyhrazuje na práci s portfoliem jednu hodinu týdně. Letošní pátá třída pracuje na portfoliu v pátek čtvrtou hodinu. Paní učitelka V. žákům nabízí, že mohou pracovat na portfoliu po vyučování v úterý a v pátek.

„*Určitým rizikem je zasahování rodičů do práce s portfoliem – vyhazování ‚zbytečných‘ papírů a určování rodičů co je, co není důležité. Pokud dítě zakládá i ‚negativní‘ práce (které jsou velmi důležité), může být ‚zneužito‘ učitelem, který toto hodnocení neuznává. Ale takový učitel většinou ani prohlídku těchto děl nevyžaduje.*“

Existuje několik druhů portfolií, se kterými učitelé na prvním stupni pracují. Paní učitelka nejčastěji pracuje s pracovním a reprezentačním portfoliem.

**Pracovní portfolio** u paní učitelky V. slouží k ukládání prací. Žák průběžně vykonává tyto aktivity: třídění, vybírání AHA prací, komentování, reflektování, sebehodnocení, sdílení, prezentování, obhajování. „*Jelikož učebnice a pracovní sešity používáme jen jako doplňující, portfolio je důležitým pracovním materiálem, navíc vyrobeným vlastní rukou a hlavou – vyznačuje, co je důležité pro mne (žáka). Pracovní portfolio mohou děti používat při velkých testech – dodává to vlastnímu portfoliu váhu.*“

Při pozorování práce s žákovským portfoliem jsem mohla vidět, že žáci využívají další desky, tzv. **koš**. Paní učitelka zastává názor, že není dobré, aby práce, které žáci do svého portfolia nevloží, vyhodili. Žák by měl stále reflektovat práce ve svém portfoliu. Měl by mít možnost své práce třídit a vybírat. Tento způsob třídění materiálů oceňuji. Může se stát, že práce, kterou žák vyhodil, by se mu později hodila jako porovnání pro reprezentační portfolio v 5. ročníku.

Portfolio žáci využívají jako podpůrný dokument při konzultaci, tzv. tripartitě (učitel, žák, rodič). Od třetího ročníku žák své portfolio prezentuje ostatním. Tyto prezentace slouží jako příprava na obhajoby reprezentačního portfolio v 5. ročníku.

### **Konzultace učitel, žák, rodič**

Konzultace učitel, žák, rodič, nazvané také jako tripartity, probíhají dvakrát (v prvním a třetím čtvrtletí) během školního roku. Učitel vytvoří seznam termínů a rodiče se na ně zapisují. Žák si na tyto schůzky vyplní sebehodnotící list a připraví si portfolio. Paní učitelka V. se na tuto konzultaci připravuje tak, že si vytvoří záznam – co se žákovi podařilo, na čem ještě musí zapracovat a rady, které by mohly pomoci. Paní učitelka V. má vždy po ruce hodnotící arch a zformulované otázky na žáka. Měla jsem možnost být přítomna na několika schůzkách. Z těchto schůzek jsem si dělala záznamy.

Konzultace probíhala ve třídě. Na každou konzultaci si paní učitelka V. vyhradila 20 minut, které se snažila dodržet. Každá konzultace měla podobný průběh. Paní učitelka V. pro kritickou zpětnou vazbu používá tzv. *sendvičovou metodu* (Lahnerová, 2012, s. 129). Lahnerová (2012, s. 129) danou metodu blíže popisuje. Zpětná vazba by neměla mít negativní ráz. Negativní informace je vložena mezi dvě kladná sdělení.

Na úvod se paní učitelka V. se všemi přítomnými pozdraví, případně nabídne občerstvení. Následuje část, kdy mluví pouze žák. Učitel ho případně jen směřuje k dokončení sebehodnocení, povzbuzuje ho. Rodič je v této části pozorovatelem. Poté dostává slovo učitel. S žákem probírají daný problém do hloubky. Paní učitelka V. pomocí otázek do tohoto rozhovoru zapojuje i rodiče.

Paní učitelka V. kladla žákům otevřené otázky. Otázky se týkaly těchto oblastí: klima třídy, slabé a silné stránky žáka, čtenářská dílna, portfolio a další vzdělávání. Otázky, které zazněly v průběhu konzultace:

#### **1) Za co by ses pochválil?**

- Za co by ses ocenil, co zaslouží podle Tebe ocenění, proč, uveď konkrétní argumenty.

#### **2) Jaký způsob práce Ti vyhovuje – ve dvojici / ve skupině?**

- Proč Ti naopak jiný způsob nevyhovuje?
- Co pro to děláš?



- Co bys mohl udělat pro to, aby se to zlepšilo?
- 3) **Máš někoho vybraného, je Ti jedno, s kým budeš pracovat?**
  - 4) **Co Ti vyhovuje ve čtení?**
    - Vyhovuje Ti víc čtení potichu, či nahlas, vyhledáváš čtení ve dvojici?
    - Sdílíš rád svou knihu, potřebuješ si s někým o ní povídat?
    - Povídáš si o své knize i doma s rodinou?
  - 5) **Potřebuješ znát názor druhého na svou knížku?**
  - 6) **Dělá Ti problém poznat žánr?**
  - 7) **Podle čeho si vybíráš žánr knihy, máš nějaký, který preferuješ?**
    - Proč, podle jakých znaků?
    - Změnil se v poslední době výběr knih, které čteš? Pokud ano, tak řekni, z jakého důvodu.
  - 8) **Na čem si myslíš, že bys měl nejvíc zapracovat?**
  - 9) **Co pro to můžeš udělat?**
  - 10) **Kam po páté třídě?**
  - 11) **Za co se oceňuješ při práci s portfoliem?**
    - Co bys změnil?
    - V čem Ti může portfolio v dalším studiu pomoci?

Na závěr dostali slovo rodiče. Měli dostatek prostoru k tomu, aby otevřeli nějaký problém, který se týkal vzdělávání jejich dítěte. Dále s paní učitelkou probrali nějaké organizační věci. Případné problémy si paní učitelka zapsala na papír a slíbila, že se tomu bude věnovat. Někteří rodiče paní učitelku pochválili za to, jakým způsobem žáky vede.

V úplném závěru si žák na druhou stranu sebehodnotícího archu zapsal tzv. předsevzetí. Na tento pojem nahlíží odborná literatura takto: „*Jedná se o dohodu mezi dítětem, učitelem a rodiči, která má písemnou podobu. Ve smlouvě si dítě ve spolupráci s dospělými (rodiči a učitelem) stanovuje konkrétní cíl, kterého chce dosáhnout.*“ (Krejčová a Kargerová, 2003, s. 129)

## 5.4 Reprezentační portfolio v 5. ročníku ZŠ

Reprezentační portfolio „je ukázkovým portfoliem, vizitkou žáka a dokladem jeho cesty učení v primární škole.“ (Tomková, 2016, s. 163)

Reprezentační portfolio je výsledkem práce za pět let studia. Hodnocení probíhá dle předem domluvených kritérií. „Jeho smyslem je dát žákovi možnost ocenit se, ukázat především své silné stránky a důkazy o nich.“ (Tomková, 2016, s. 168)

### 5.4.1 Kritéria a cíle reprezentačního portfolia

Cílem reprezentačního portfolia je uvědomit si pokrok v učení. Tento pokrok žák prezentuje ostatním spolužákům. Je schopen tento svůj pokrok dokládat pomocí několika prací (důkazech o učení). Ve svém portfoliu se orientuje. Vybrané práce si umí obhájit. Sám si umí zodpovědět otázku: Co pro mě znamená mistrovské dílo?

Na podzim se třída s paní učitelkou V. domluví, podle jakých kritérií budou reprezentační portfolio hodnotit. „Kritériem rozumíme v oblasti hodnocení žakovské práce nebo v hodnocení práce učitele nebo výkonu školy určitou vybranou složku pozorované a hodnocené věci, na které nám záleží.“ (Hausenblas, 2008, s. 11)

Hausenblas uvádí (2008, s. 11), že kritéria nám blíže určují a ujasňují cíle výuky. Pokud je výuka stavěna podle jasných kritérií a indikátorů učení, tak se žák lépe učí. Učitel nebo ostatní žáci snadněji podle těchto kritérií hodnotí. Zadaná kritéria musejí být srozumitelná pro učitele i žáky. Zvolená kritéria zajistí při hodnocení objektivitu.

Žáci se společně s paní učitelkou dohodnou na těchto závazných kritériích.

Kritéria reprezentačního neboli mistrovského díla:

- titulní strana;
- systém a přehlednost;
- sebehodnocení 1. - 5. ročník;
- AHA práce – nejméně 2 AHA práce – popsané a zdůvodněné;
- čtenářské záznamy;
- nejméně jedno vývojové porovnání od 1. do 5. třídy;
- práce z 5. třídy;
- je součástí známky z předmětu člověk a jeho svět.

Kritéria byla zvolena tak, aby je splnil každý, kdo na svém portfoliu pracoval. Žák má mít ve svém mistrovském díle nejméně jedno vývojové porovnání od 1. do 5. ročníku základní školy. Žák vybírá takové práce, na kterých je tento pokrok viditelný. Je na žáku samotném, zda si vybere porovnání ze dvou ročníků, nebo bude porovnávat práce z více ročníků. Mistrovská díla mohou obsahovat i tzv. JÚ práce. Tento pojem si žáci s paní učitelkou stanovili pro označení práce, která se jim povedla.

Paní učitelka V. dává žákům volnou ruku na tvorbu mistrovského díla. Jak sama říká: „*Žáci mají kritéria, ale je na nich, jak to zpracují. Portfolio učí žáka zodpovědnosti za svou práci.*“ Dále žáky učí umět dotáhnout věci do konce. Žáci mohou využít konzultací nad portfoliem, kdy paní učitelka žáka vyslechne. Paní učitelka žákům nabídne různé možnosti řešení jejich problémů. Žáci mají občas technický problém, že nevědí, jak od sebe jednotlivé práce rozlišit. Jak uvádí jedna žákyně: „*Paní učitelka mi poradila ty barevné lístečky. Lépe se v tom orientuji. Lístečky jsou dobře vidět.*“ Díky rozdělovači se ve svém portfoliu lépe orientuje a má v něm přehled.

#### **5.4.2 Presentace a hodnocení žákovského reprezentačního portfolia**

V pátém ročníku se žák zapíše na termín obhajoby. Žák měl na obhajobu mistrovského díla stanovený čas, který musel dodržet – 10 minut vlastního mluvení. Tento výběr komentuje paní učitelka slovy: „*Aby prezentace nebyla moc dlouhá, žáci se drželi kritérií a zbytečně se nerozpovídávali.*“

Žák prezentuje své mistrovské dílo v kroužku na koberci. Všichni žáci se musí posadit tak, aby na žáka, který právě prezentuje, dobře viděli. Před začátkem obhajoby si každý z žáků vezme papír a tužku. V průběhu prezentace mistrovského díla si na papír zapisují otázky. Po skončení vlastní prezentace žákem spolužáci a paní učitelka slovně hodnotí (dvě ocenění a jedno doporučení). Žák, který prezentoval, reaguje na otázky. Každý žák se může zeptat max. na 2 otázky. Např. Proč jsi zařadil právě tuto práci? Jak říká paní učitelka: „*Žák, který prezentuje mistrovské dílo, by měl umět na tyto otázky odpovědět. Nebo by měl říct, že odpověď dohledá. To je taky dovednost – přiznat, že něco nevím, ale umím to najít.*“

Dále dostanou žáci od paní učitelky barevné lepicí papírky. Na tyto papírky všichni žáci píší ocenění a doporučení. Žáci se hodnotí popisným jazykem. Na závěr tyto papírky odevzdávají žákovi, který si je lepí do svého portfolia. Měla jsem možnost sledovat, jak jsou žáci na toto ocenění pyšní a ještě dlouho po skončení prezentace si je pročítají.

Paní učitelka přiznává, že by žákům i jí samotné ulehčilo práci, kdyby žáci měli tzv. sešity. V sešitu by měli samolepicí papírky na závěrečné ocenění. Do tohoto sešitu by si také zapisovali otázky ke každé prezentaci. Žáci by se tak lépe učili formulovat různé otázky a měli tyto otázky na očích.

Žák se na obhajobu musí připravit. Jak řekla jedna dívka z páté třídy: *„Řekla jsem si to i doma. Věděla jsem, jaké práce chci ukázat.“* A uvádí: *„Už když dávám práce do portfolio, tak přemýšlím, co bych o nich řekla.“* Během obhajoby žák mluví nahlas. Musí prokázat dovednost argumentace. Ostatní spolužáci se během obhajoby chovají s respektem. Naslouchají svému spolužákovi. Pokud je v průběhu napadne nějaká otázka k danému mistrovskému portfolio, tak si ji v tichosti zaznamenají na papír.

### **Hodnocení reprezentačního portfolio**

Reprezentační neboli mistrovské dílo je součástí známky z předmětu člověk a jeho svět. Paní učitelka jej vybrala záměrně. A komentuje svůj výběr slovy: *„Žákovské portfolio můžeme chápat jako vidění světa žákem.“*

Jestliže žák podle zadaných kritérií práci splní, tak je ohodnocen 1/A. Zda jsou v mistrovském díle nějaké nedostatky, např. mistrovské dílo není dostatečně přehledné, žák dostává známku 2/B. Pokud se žákovi nepodaří do daného termínu reprezentační portfolio dokončit, nebo jeho portfolio spolužáci a učitel ohodnotí jako nesplněné z hlediska zadaných kritérií, učitel žákovi nabídne opravný termín. Paní učitelka hodnocení komentuje slovy: *„Pokud žáci usoudí, že podle kritérií to portfolio není splněno, tak to žákovi slušně sdělí. Ten má možnost na základě rad, případně konzultací, které nabízím, svoji práci vylepšit a dokončit.“* Pro ukázkou jsem vybrala jedno hodnocení žákem: *„Máš tam hrozně málo prací, máš to neuspořádané. Je vidět, že jsi tomu nevěnoval tolik času.“* Návrhy ze strany učitele: *„X, nabízím ti konzultaci. Znovu si projdi zadaná kritéria. Vyber si práce na porovnání. Stačí, když nám ukážeš jeden pokrok, v čem ses zlepšil. Toto své zlepšení zapiš na papír.“* Kdyby se stalo, že by žák práci neobhájil, tak má o stupeň horší známku z předmětu člověk a jeho svět.

V rámci obhajob bylo vidět, zda žáky práce s portfolioem bavila a vidí ve vytváření reprezentačního portfolio smysl. Žáci často vyjadřovali v průběhu prezentace mistrovského díla své pocity.

Výroky pozitivních pocitů:

- „Ano, práce mě bavila a líbí se mi, že mi to zůstane“;
- „Dala jsem si s tím hodně práce, ale líbí se mi to“;
- „V portfoliu bych chtěla pokračovat i na druhém stupni“;
- „Mám ještě rodinné portfolio“.

Výroky negativních pocitů:

- „Práce s portfoliem se mi nelíbila“;
- „Vzalo mi to hodně času“;
- „Udělal jsem to kvůli známce“.

I přestože měli žáci při tvorbě mistrovského díla odlišné pocity, překvapilo mě, že z následné obhajoby měli všichni příjemné pocity. Odpovědi jsem získala na základě rozhovoru s vybranými žáky – Jaké máš pocity z obhajoby mistrovského díla?

- „Jo, bylo to fajn. Všichni poslouchali, když jsem mistrovské dílo představovala“;
- „Pocity z obhajoby mám dobré. Když máte to portfolio před sebou a vidíte ty práce, tak se vám prostě vybaví, co jste v tom daném ročníku dělali a jak jste se zlepšili“;
- „Dobré, ale mohla jsem se na to ještě víc připravit, někdy jsem moc líná“;
- „Jsem ráda, že jsem to zvládla obhájit“;
- „Z obhajoby jsem měl dobrý pocit. Snažil jsem se do prezentace vložit i nějaký vtipný komentář, aby se i zasmáli. Zpětně jsem rád, že jsem portfolio obhájil“;
- „Cítil jsem se dobře. Jako normálně si povídat“.

Do jaké míry se žáci s portfoliem zvnitřňují, vysvětluje paní učitelka V. takto: *„Jak které dítě, ale postupně se s portfoliem smiřují, zvnitřňují všechny děti, až samozřejmě na výjimky. Také záleží na rodičích. Když o tom rodič prohlásí, že to je zbytečné, těžko chtít na dítěti (zvláště když není zvyklé pracovat trochu navíc), aby bylo nadšené. V tom případě asi bude dítě pracovat s portfoliem jako se vším ostatním, čili když je to nutné. Ale na vysoké se mu to potom bude hodit a na základní škole učíme pro život, ne pro jednu třídu.“*

Paní učitelka V. se mi svěřila, že by při zavádění portfolia více mluvila o důležitosti a smyslu portfolia s rodiči. *„Stále věřím, že portfolio má své nezastupitelné místo ve škole, při hodnocení i sebehodnocení (i když to ostatní aktivity mají tendenci překrýt).“*

*Reprezentační (i pracovní) portfolio by mělo být základem pro portfolio, která se postupně vytvoří v 6. třídě, popřípadě na gymnáziu.“* Nejen žák, ale i učitel prostřednictvím závěrečného portfolio poznává, kam by chtěl žák směřovat, na co má talent, jak je schopen se ocenit, případně si uvědomit své možnosti ke zlepšení. Paní učitelka komentuje hodnocení závěrečného portfolio slovy: *„Dítě se naučí sebehodnotit, prezentovat své vlastní práce, má představu, kam by měl (mohl) směřovat jeho další vývoj. Na co má dítě v tuto chvíli předpoklady, talent..., v čem by mělo přidat a jak.“*

### **5.4.3 Analýza žakovských reprezentačních portfolio v 5. ročníku ZŠ**

Měla jsem možnost prohlédnout si několik závěrečných reprezentačních portfolio. Dále jsem s vybranými žáky vedla rozhovor.

Záměrně jsem si vybrala žáky a jejich portfolio podle těchto kritérií:

- Práce s portfolio je jim blízká, práci dokončili a obhájili;
- Práce s portfolio je neoslovila, ale práci dokončili a obhájili.

Analyzovala jsem 6 reprezentačních portfolio neboli mistrovských děl, 4 žákyně a 2 žáky. Pro větší anonymitu dotazovaných jsem jména žáků vybrala náhodně.

Ve své analýze jsem se blíže zaměřila na tyto oblasti:

- řazení, klíč jednotlivých reprezentačních portfolio;
- vývojové porovnání 1. – 5. ročník – ukázka pokroku;
- práce s portfolio z hlediska obtížnosti;
- dovednosti, které si žáci při práci s portfolio osvojili;
- specifčnost jejich reprezentačního portfolio;
- co by příště na svém reprezentačním portfolio vylepšil/a změnil/a?

#### **Jana**

Janu práce s portfolio oslovila. Pro ni samotnou je mistrovské dílo vzpomínkou. *„Někdy se do portfolio podívám a vzpomenu si, co jsem ten rok dělala.“*

Na začátku vytvořila titulní stranu a přiložila ocenění od spolužáků (viz Příloha č. 15). Mistrovské dílo si řadila podle ročníků od 1. do 5. třídy. U každého ročníku měla napsáno – s jakými vědomostmi nastoupila (viz Příloha č. 16) a jaké nabyla (viz Příloha č. 17) v daném ročníku. Na konci 5. ročníku přidala do portfolio zhodnocení – Jak dál (viz Příloha č. 18). Tímto bylo její mistrovské dílo obohaceno. Mistrovské dílo bylo obsáhlé. Měla tam práce z českého jazyka, matematiky, předmětu člověk a jeho svět,

výtvarné výchovy. Jana se ve svém portfolio dobře orientovala. Její mistrovské dílo obsahuje i čtenářské listy a všechny sebehodnotící listy, myšlenkové mapy. Jana si pro bližší porovnání vybrala matematiku a český jazyk. U matematiky porovnávala obtížnost úloh, které už dokázala sama vyřešit. V českém jazyce porovnávala písmo. Na dalších pracích ukázala, že se zlepšila i v gramatických jevech. Jana měla ve svém portfolio tzv. Až až práci (viz Příloha č. 19), kterou v průběhu prezentace komentovala slovy: „Myslím, že se mi podařilo napsat pěkné vyprávění z výletu. Ale moc jsem si to po sobě nezkontrolovala. Měla jsem tam hodně chyb.“ Zde popisuje, jak o práci přemýšlí. Ve svém reprezentačním portfolio má ještě AHA práce: „*To je práce, během níž jsem se něco nového dozvěděla.*“ Ve svém portfolio má i několik JÚ prací. Jana tyto práce hodnotí jako zdařilé.

Jana se při práci s portfolio naučila vybírat práce, třídit je, hledat klíč, podle kterého práce v portfolio roztřídí. Dále se naučila vybrané práce komentovat. Jak sama uvádí: „*Už když dávám práce do portfolio, tak přemýšlím, co bych o nich řekla.*“ Samotné zakládání prací do portfolio Janě nedělalo velké obtíže. Jak Jana uvádí: „*Měla jsem ve velkém portfolio hodně prací. Naučila jsem se vybírat ty práce, které jsou pro mě důležité.*“ Právě zmíněné dovednosti se Jana při práci s portfolio naučila. V následujícím komentáři Jana popisuje, o jaké materiály by příště své mistrovské dílo obohatila: „*Příště bych si dala do portfolio více cedulek. Ještě bych více prací v portfolio okomentovala.*“ Jana dále uvádí: „*Mistrovské dílo je dobré v tom, že se můžu podívat, co jsem uměla a teď už to třeba neumím.*“ „*Oceňuji, že jsem si portfolio mohla vzít během testu.*“

Minulý rok ve čtvrté třídě začala tvořit i tzv. rodinné portfolio. V rodinném portfolio má všechny důležité materiály od narození do 10 let. Jana si tam také zakládá práce, které se jí ve škole povedly. Převážně tam má slohové práce a další texty, které našla např. na internetu, v časopise a byly pro ni zajímavé. V rodinném portfolio má i fotografie, diplomy nebo dopisy. Jana o svém portfolio přemýšlí: „*Někdy se do portfolio podívám a vzpomenu si, co jsem ten rok, den dělala.*“ Její rodinné portfolio je velmi podrobné. „*Kdo nahlédne do mého portfolio, tak se může dozvědět hodně z mého života.*“

Z obou dvou portfolio bylo poznat, že má Jana ráda sport a různé aktivity, soutěže, ve kterých se nějaký sport vyskytuje. Janino mistrovské i rodinné portfolio může sloužit jako zdroj inspirace pro žáky.

## Adam

Adama práce s portfolioem zaujala, dle jeho slov: „*Mám to spíš jako vzpomínky. Když potřebuji zjistit, co jsme dělali, nebo se chci vrátit k nějakým pracím, tak se prostě podívám do toho mistrovského díla.*“

Adam má své portfolio hodně obsáhlé. Řadil jej podle ročníků a tzv. oblastí (sebehodnocení, matematika, český jazyk, člověk a jeho svět, testy, výtvarná výchova, hudební výchova, práce v pátek). Na začátku portfolio vyhotovil úvodní stranu. Dále pak vložil ocenění od spolužáků. Následuje soupis kritérií, podle kterých ostatní spolužáci portfolio hodnotí. Jeho portfolio obsahuje i sebehodnotící listy. V matematice Adam porovnává obtížnost úloh, jejich gradace. Adam říká: „*Například v první a druhé třídě jsme řešili úlohy na sčítání a odčítání. Ve třetí třídě už jsme řešili úlohy na násobení.*“ Matematika je Adamovi velmi blízká. Práce z matematiky se v jeho portfolio objevují nejčastěji. Oblast českého jazyka má rozdělenou na mluvnici a literaturu. V literatuře má seznam doporučené četby pro 4. a 5. ročník. V tomto seznamu zakroužkoval tyto knihy, které přečetl. K uvedeným knihám přiložil čtenářské listy. „*Čtenářské listy nejsou jenom nějaké listy, ale je to doklad o tom, že jsem četl celou tu knížku. Není to papír, ale je to celá knížka zformulovaná do jednoho papíru.*“

Adam se zaměřil na porovnávání psaní a ukazuje jeho pokrok. „*V první třídě jsme cvičili obloučky a potom už mám normální písmo.*“ Portfolio může sloužit jako učebnice. V oblasti člověk a jeho svět má důležitou kapitolu – Země Evropy. Jsou to podrobně vypracované pracovní listy vztahující se k dané zemi. Adamovo portfolio obsahuje hodně myšlenkových map. V oblasti hudební výchovy přiřadil notový sešit. Do tohoto sešitu si zapsal všechny noty, které už umí. V oblasti výtvarné výchovy porovnává obrázek z 1. a 5. třídy a ukazuje pokrok. „*Jak jsem kreslil dřív v 1. třídě a jak už umím kreslit dnes.*“ Následuje oblast – testy. Proč má zařazeny ve svém portfolio právě testy, zdůvodňuje takto: „*Na nich se ukazuje, jak to skutečně umím. Ty práce na doma, to nejsou práce s mými vědomostmi, ale můžu se někam podívat.*“ Některé testy okomentoval. Na jeden z testů nalepil papírek a na něj napsal – kontrolování. Tato poznámka Adamovi slouží k tomu, aby si příště uvědomil, že po sobě musí práci zkontrolovat (viz Příloha č. 20).

Jeho mistrovské dílo je specifické tím, že má Adam ve svém portfolio oblast nazvanou – Práce v pátek. Do této oblasti zařadil převážně pracovní listy z českého jazyka a listy, které



slouží jako příprava na gymnázium. Často zůstával v pátek odpoledne ve škole, aby opakoval látku a připravoval se na přijímací zkoušky na gymnázium. Adam má ve svém portfolio převážně své práce. Někdy se v portfolio objevily plakáty o programech, které škola navštívila.

V jeho portfolio nechybí AHA práce. Právě výběr AHA prací byl pro Adama obtížný. Odůvodňuje to slovy: *„Obtížné bylo vybírat AHA práce, protože úplně na začátku jsem nevěděl, co nemám počítat jako AHA práci. AHA práce je pro mě práce, která mě něco naučila, nebo jsem se díky ní něco dozvěděl.“* Adamovi nedělalo veliké obtíže zakládání prací do portfolio. Adam na svém mistrovském díle pracoval průběžně. *„Nestávalo se mi, že bych ztrácel motivaci mistrovské dílo dokončit. Neměl jsem k tomu důvod, protože jsem si práce do portfolio zakládal každý pátek. Z toho týdne nám tam dali všechny práce a my jsme si je roztřídili.“*

Adam se při práci naučil důležité dovednosti, dle jeho slov: *„Naučil jsem si ty všechny papíry roztřídit, abych se v tom mistrovském díle vyznal a věděl, proč to tam mám. Příště bych do mistrovského díla zařadil ještě více AHA prací.“*

## **Sára**

Sáru práce s portfolioem zaujala, dle jejích slov: *„Práce s portfolioem mě hodně bavila. Bylo pro mě příjemné sledovat, jak jsem se měnila, jak v učení, tak povahou.“* Mistrovské dílo má pro ni tento význam: *„Otevřu knížku a hned vím, v čem jsem se zlepšila. Je to takový jasný a srozumitelný pokrok.“*

Sára si mistrovské portfolio řadila podle ročníků a předmětů. Na první straně portfolio byla titulní strana. Dále měla Sára kritéria a třídní pravidla. Následovala práce o Sáře s názvem Životabáseň. Díky této práci se můžeme o Sáře dozvědět, co ji baví, co umí, co má ráda, nebo co se jí nelíbí, co jí ubližuje (viz Příloha č. 21). Na základě portfolio a vložených vypravování a Životabásně můžeme poznat, že je dobrá vypravěčka. V první části svého portfolio měla Sára porovnání a ve druhé části měla další materiály, AHA a JÚ práce. Sára si pro své porovnání vybrala tři předměty – český jazyk, matematiku a člověk a jeho svět. Dále měla ve svém portfolio sebehodnotící listy.

Oblast českého jazyka byla nejobsáhlejší. Tato oblast je Sáře velmi blízká. V jejím portfolio bylo hodně vlastního textu – vyprávění, básně. Sára v této oblasti ukazovala pokrok ve psaní, zaměřila se na úpravu (viz Příloha č. 22a, 22b). Své práce komentovala

slovy: „*Dřív jsem hrozně škrábala, ale teď už píšu lépe.*“ Sára dnes píše písmem Comenia Script. Ve svém portfoliu má i čtenářské listy. Například Sára ve svém portfoliu ukazuje, že se ve druhé třídě naučila určovat krátké a dlouhé slabiky a zaznamenávat je pomocí tečky a čárky. V matematice porovnává gradaci úloh na základě obtížnosti. V oblasti Člověk a jeho svět se zaměřila na obsah učiva, kolik toho umí v 1. třídě a kolik toho zná v 5. třídě. V portfoliu má i AHA práce. Jak uvádí Sára: „*Díky této práci jsem se něco nového dozvěděla a naučila.*“

Sára se v rámci práce s portfoliem naučila být zodpovědnější za svou práci. „*Záleželo mi i na známce.*“ Pro Sárku nebylo obtížné sbírat a třídit materiály, tato práce ji bavila. Dle jejích slov: „*Těžké bylo najít ty práce, na kterých bych ten pokrok nejlíp ukázala.*“ Naučila se mít ve svém reprezentačním portfoliu systém. „*Naučila jsem se mít v těch papírech pořádek.*“

Mistrovské dílo Sáry je specifické tím, že se v něm objevuje hodně básní. Tento způsob vyjádření využívala i při popisu mimoškolních akcí. Sára své mistrovské dílo zdárně obhájila. Na otázku – Co bys příště změnila při tvorbě mistrovského díla? Sára odpověděla: „*Asi bych nic neměnila, vyhovovalo mi to.*“

## **Ema**

Mistrovské dílo je podle jejích slov: „*Důkaz, že se člověk něco naučil. Můžu se do něj podívat, kdybych něco zapomněla.*“

Ema si své portfolio třídí zároveň podle předmětů a podle tříd. V úvodu svého portfolia má titulní stranu. Do svého reprezentačního portfolia zařadila i titulní stranu z první třídy, kdy si portfolio poprvé vytvářela. Své mistrovské dílo rozdělila na tyto oblasti: sebehodnocení, výtvarná výchova, testy – matematika, český jazyk, čtenářské listy, člověk a jeho svět. Ve svém portfoliu má AHA práce. Ema uvádí: „*Aha práce je práce, díky níž jsem se něco nového dozvěděla.*“

Ema porovnávala výtvarnou výchovu, český jazyk a sebehodnocení. Ve výtvarné výchově má pro ukázkou pokroku vybraný obrázek z 1. a 5. třídy (viz Příloha č. 23). „*V první třídě jsem neuměla tolik malovat, ale teď už mi to docela jde.*“ Ema ráda maluje a je ostatními spolužáky považovaná za hlavního malíře ve třídě. Ema dále mezi sebou porovnává sebehodnocení od 1. do 5. třídy. K některým sebehodnocením přiložila papírek, kde má napsáno, co už umí lépe. V oblasti český jazyk Ema porovnávala psaní. Zaměřila

se na úhlednost písma. Své porovnání popisuje takto: „*V první a druhé třídě jsem psala krásně a čitelně. V páté třídě však škrabu a nemůžu to občas po sobě přečíst. Píšu rychle.*“ Ema poslední dva roky píše písmem Comenia Script. Tím píše rychleji, ale často neúhledně.

Zakládání prací do portfolia nečinilo Emě nesnáze. Pro Emu bylo obtížné najít a třídit práce a správně je zařadit do daného ročníku. „*Bylo pro mě těžké najít a třídit papíry. Také správně odhadnout, do jaké třídy ta práce patří.*“ Ema využila i konzultace nad portfoliem nabízené paní učitelkou. Ema měla zpočátku problém s technickou stránkou věci, jak si materiály roztřídit. „*Paní učitelka mi poradila ty barevné lístečky. Lépe se v tom orientuji. Lístečky jsou dobře vidět.*“ Ema mistrovské dílo zpestřila obrázky, které maluje na kroužku výtvarné výchovy. Při práci s portfoliem se Ema kromě dovedností třídit a vybírat práce naučila i dalším dovednostem pro život a komentuje to slovy: „*Musela jsem být trpělivá.*“

Ema by své mistrovské dílo příště obohatila ještě o další AHA a JÚ práce. „*Dala bych tam více AHA a JÚ prací.*“

### **Šimon**

Pro Šimona je mistrovské dílo: „*Povinnost, kterou jsem musel udělat s papíry.*“ „*Je hezké mít nějakou vzpomínku.*“ Přínos mistrovského díla komentuje slovy: „*Možná až budu starší, tak se na to podívám.*“

Své mistrovské dílo si třídí nejen podle ročníků, předmětů, ale také podle data. Ve svém portfoliu má úvodní stranu. Vedle úvodní strany vložil ocenění od spolužáků. Dále kritéria reprezentačního portfolia. Součástí Šimonova portfolia je i několik AHA prací. Šimon říká: „*Aha práce byly ty práce, které měly smysl. Něco jsem se díky nim dozvěděl.*“ Do svého mistrovského díla shromáždil práce z těchto tří hlavních předmětů: matematika, český jazyk, člověk a jeho svět. Dále má v portfoliu všechny čtenářské listy, JÚ práce a sebehodnocení. Svůj pokrok ukazuje ze psaní (viz Příloha č. 24). Svůj výběr komentuje slovy: „*V první třídě jsem psal pěkně, i když písmena byla hodně velká. V 5. třídě píšu občas škaradež, ale velikost písma se mi líbí.*“ V 1. třídě píše Šimon malým psacím písmem, ale od 4. třídy už píše písmem Comenia Script. „*Je to rychlejší.*“ Šimon si zakládal práce do portfolia průběžně. Mistrovské dílo si začal tvořit až po Vánocích. „*Nejtěžší bylo dokopat se k tomu, abych si na to sednul a udělal to.*“ „*Těžké pro mě bylo zvolit si,*

*co budu porovnávat a jaké práce si pro porovnání vyberu. Strávil jsem na tom porovnání 2 hodiny v kuse.*“ Za snadné považuje zakládání prací do portfolia.

Šimona práce s portfoliem příliš nezaujala, ale jak sám říká, naučil se díky portfoliu další důležité dovednosti. *„Při práci s portfoliem jsem se naučil roztřídit a seřadit si jednotlivé listy. Najít si systém. Také výdrž u věci – když něco rozdělám, nějaký dlouhodobý projekt, tak u toho zůstanu.“*

Šimonovo portfolio je specifické tím, že Šimon se zaměřil pouze na obsah. Ve svém portfoliu neřeší grafickou úpravu. Jak sám říká: *„Přiznávám, že jsem si s tím nedal tolik práce. Neřešil jsem grafickou úpravu.“* Z hlediska zadaných kritérií Šimon své mistrovské dílo vytvořil. Jak sám uvádí, příště by svůj pokrok ve psaní a změnu písma dokládal pomocí několika prací ze všech pěti ročníků. Aby byl jeho pokrok ve psaní zřetelnější.

### **Lucie**

Lucie uvádí: *„Portfolio mám jako vzpomínku, ale je to zdlouhavá práce.“* Pro Lucii nebyla tvorba mistrovského díla snadná. Svůj přístup a záměr dokončení mistrovského díla komentuje slovy: *„Na mistrovském díle jsem pracovala dlouho, vzalo mi to hodně času. Jsem ráda, že jsem to dodělala. Nechtěla jsem mít špatnou známku.“*

Na začátku má titulní stranu, dále kritéria mistrovského díla. Následuje ocenění od spolužáků. Své portfolio rozdělila na několik oblastí. Do první části přidala sebehodnotící listy, dále AHA práce, čtenářské listy, práce a testy z českého jazyka, matematiky a předmětu člověk a jeho svět. AHA práce komentuje slovy: *„Práce, díky níž jsem se něco nového dozvěděla.“* Z každého ročníku vložila sebehodnotící listy. Tyto pak zpětně písemně reflektuje, poznámka *„Občas si zapomínám připravovat penál“* (viz Příloha č. 25).

V českém jazyce ukazuje pokrok v mluvnici a ve psaní. Porovnává gramatickou obtížnost v českém jazyce od 1. do 5. třídy. V 1. třídě pouze poznávala písmena a učila se je zapisovat. Pak psala krátké věty a slova. Ve druhé už psala krátký text složený z několika vět. Ve třetí třídě už doplňovala i/y. Ve čtvrté třídě určovala pád a číslo u podstatných jmen a toto jméno převáděla např. do 2. pádu čísla jednotného, do 1. pádu čísla množného, a do 4. pádu čísla množného. V páté třídě bylo toho doplňování i/y daleko více. Na jedné z prací má na papírku napsáno – *Už umím určit kořen slova.* V českém

jazyce se ještě zaměřila na změnu grafické podoby písma. V prvním až třetím ročníku psala psacím písmem. Od 4. ročníku přešla na písmo Comenia Script.

V matematice se zaměřila na porovnání obtížnosti jednotlivých úloh. V 1. a 2. třídě řešila úlohy na sčítání a odčítání. Ve třetí třídě už násobila. Ve 4. třídě násobila také, ale už dvojčíferným číslem. V závěru pokroku má souhrnný test z pátého ročníku, co už by měla umět. Následují práce z ČJS (země Evropy, lidské tělo, ekologie) a práce o J. A. Komenském (třídní projekt). Ve svém portfoliu má i JÚ práce. JÚ práce jsou ty, které ji bavily a líbily se jí. Jako JÚ práci označila krátké vyprávění, které dělala během psaní ve škole. Specifikum mistrovského díla Lucie jsou i práce označené symbolem +. Jsou to vybrané práce, které se jí zvláště podařily. Ke knížce vytvořila anotaci (viz Příloha č. 26).

Při tvorbě portfolia se setkala i s problémy, dle jejích slov: *„Najít ty papíry, na kterých je nejvíc vidět ten rozdíl.“* Naopak zvolit si oblasti v portfoliu nedělalo Lucii velké potíže. *„Při práci s portfoliem jsem se naučila třídit a zakládat práce.“* Lucie by si příště více pohlídala čas, aby měla jistotu, že mistrovské dílo zvládne obhájit v daném termínu. Umět si rozvrhnout čas je další důležitá dovednost, kterou si Lucie uvědomila. Jak sama uvádí: *„Bála jsem se, že to nestihnu.“* Při tvorbě mistrovského díla je dle jejích slov podstatné: *„Mít větší představu, jak chci, aby to mistrovské dílo vypadalo.“* Lucie své portfolio nakonec úspěšně obhájila.

Všechna výše zmíněná reprezentační portfolia mají jasná kritéria (viz 5.4.1 Kritéria a cíle reprezentačního portfolia). Z těchto reprezentačních prací je vidět, že je na žácích samotných, jaký klíč, systém si pro své reprezentační portfolio zvolí. V těchto 6 reprezentačních portfoliích se objevily tyto klíče – podle hlavních předmětů, podle oblastí, podle ročníku, podle ročníku a oblastí. Jedno z kritérií reprezentačního portfolia je, aby reprezentační portfolio mělo systém. *„Jaký systém zvolí a jaký jim vyhovuje, je na samotných žácích,“* argumentuje paní učitelka V.

Další kritérium k úspěšnému obhájení mistrovského díla bylo mít v mistrovském díle nejméně jedno porovnání. Vybraní žáci ve svém reprezentačním portfoliu ukazovali pokrok ve psaní, v gramatice českého jazyka, v úrovních matematických úloh a ve výtvarné výchově. Všechna reprezentační portfolia obsahovala sebehodnotící listy.

Pro vybrané žáky bylo obtížné vyhledat AHA práce a vybrat takové práce, u nichž by byl pokrok dostatečně zřetelný. Na základě rozhovoru si žáci osvojili schopnost ukládat, třídit,

seřadit materiály. Naučili se trpělivosti a zodpovědnosti za svou práci. Kritéria mistrovského díla byla jasně zvolena, ale přesto se v každém portfoliu objevila určitá specifika, originalita, která mistrovské dílo obohatila. Ve svém mistrovském díle mají například tzv. práce z pátku, básně, obrázky, práce označené symbolem +.

Žáci na základě svého reprezentačního portfolia uvádějí, že by příště své portfolio obohatili o další AHA práce, porovnání, JÚ práce, cedulky a více okomentované práce a rozvrhli si čas na práci s reprezentačním portfoliem.

## 6 ŽIVOTASCHOPNOST ŽÁKOVSKÉHO PORTFOLIA

Ve školním roce 2016/2017 jsem v červnu 2017 vedla rozhovory se čtyřmi žákyněmi a dvěma žáky na druhém stupni. Jejich reprezentační portfolia jsem analyzovala (viz 5.4.3 Analýza reprezentačních portfolií v 5. ročníku ZŠ). Jeden z těchto žáků chodí na gymnázium. Ostatní pokračují ve studiu na druhém stupni výše zmíněné fakultní školy v Praze.

Zajímalo mě, zda žáci pokračují v žákovském portfoliu. Pokud ano, jaký je cíl portfolia na druhém stupni. Dále jsem se žáků ptala, zda je něco, co se jim při práci s portfoliem na 1. stupni osvědčilo a pokračují v tom i na 2. stupni.

Na fakultní základní škole na druhém stupni ZŠ žáci pokračují v portfoliu. Na základě webových stránek školy (<http://www.fzs-chlupa.cz/o-skole/>) a rozhovoru s žáky jsem se dozvěděla, že i na druhém stupni ve vybraných předmětech je žákovské portfolio součástí hodnocení. Na druhém stupni ZŠ má žákovské portfolio podobu předmětového portfolia. Žáci nemají velké portfolio, ale mají několik portfolií zvlášť. Portfolia mají na jazyky, matematiku, fyziku. Jedna s tázaných žákyň odpověděla, že má portfolio i na dějepis. V hodině anglického jazyka žáci pokračují ve svém portfoliu z prvního stupně. Žáci na druhém stupni ZŠ nemají vyhrazenou jednu hodinu týdně, kdy by práce do portfolia zakládali. Je tedy zcela na jejich zodpovědnosti a spolehlivosti, aby si práce do portfolia průběžně zakládali. Jak uvádí jeden z chlapců na druhém stupni: „*Zatím je to sbírka prací a je zcela na nás, kdy do portfolia budeme práce zakládat.*“ Právě Šimon po zkušenostech z prvního stupně říká: „*Práce si do portfolia zakládám už průběžně. Nechci je zase zpětně hledat.*“ Učitelé požadují po žácích, aby si průběžně vkládali jednotlivé práce a pracovní listy do portfolia. Jak uvádí jeden z žáků: „*Když dostanu nějaký papír, tak si ho do portfolia zakládám.*“ Ostatní se k tomuto názoru přiklánějí. Vybrané práce žákům slouží k učení a opakování dané látky. Jak říká jedna z žákyň: „*Ty pracovní listy, které máme v portfoliu, tak z nich a učebnice se učíme.*“

Dále jsem se žáků ptala, zda je něco, co se jim při práci s portfoliem na 1. stupni základní školy osvědčilo a pokračují v tom i na 2. stupni. Žáci uváděli, že je důležité mít ve svém portfoliu dostatek prací, které však musí být systematicky uspořádány například podle ročníků a předmětů.

Někteří žáci se ale z vlastního podnětu stále vracejí k mistrovskému dílu, aby si zopakovali dané učivo z páté třídy a porovnali ho s učivem na druhém stupni. Příkládám argumenty,

proč žáci nahlíží do mistrovského díla i na druhém stupni. Odpovědi jsem získala na základě rozhovoru s vybranými žáky 6. ročníku – Vracíš se k portfolio z 1. stupně ZŠ?

- „Prezentuji své portfolio i v ostatních třídách, takže celkem často“;
- „Ano. Mohu se podívat na něco, co jsem uměla a teď už to třeba neumím“;
- „Ano. Můžu se do něj podívat. Kdybych něco zapomněla“;
- „Slouží mi jako nápověda. Když třeba opakujeme, co jsme se učili, a já to neumím nebo si to nepamatuji“;
- „Občas. Jen když něco zapomenou a potřebuji se podívat, jak to je“;
- „Někdy. Je zábavné se podívat na to, jak jsem na tom byl na začátku docházky. Vidět ty posuny“.

Někdy žák nemá ani možnost pracovat ve škole s portfolio. To je případ žáka, který chodí na gymnázium. Adama práce s žákovským portfolio na prvním stupni oslovila. Na druhém stupni měl snahu v žákovském portfolio pokračovat, bohužel narazil na obtíže.

*„Nejdřív jsem zkoušel dávat si bokem ty materiály, ale oni si nechávají všechny testy. Jediné, co jsem si tam mohl dát, byly pracovní listy. A některé se taky musely odevzdat, aby viděli u nás ty pokroky. Takže, když se tam něco dostalo, tak to bylo třeba jenom náhodou.“* Žák zde naráží na problém, že neměl dost materiálů. Nemohl si vytvářet porovnání, jako tomu bylo na 1. stupni v pojetí žákovského portfolio paní učitelky V. Z mého pohledu by se tento problém dal vyřešit oskenováním dokumentů. Jak uvádí Adam: *„Nejen učitelé, ale i my bychom viděli naše pokroky.“*

Přikláním se k názoru Skalkové (1995, s. 39), že: *„Žák je iniciátorem a organizátorem vlastního procesu učení, a to s pomocí individuálního pracovního plánu a pomocí pracovního materiálu, který vede k vlastní korekci a hodnocení vlastního pokroku.“* Žák, který rád pracuje s žákovským portfolio, si může dobrovolně vytvořit tzv. rodinné portfolio. Příkladem je Jana, která ve svém rodinném portfolio pokračuje.



## 7 UČITELSKÉ PORTFOLIO

Učitelské portfolio je: „*strukturovaná kolekce práce učitele a žáka tvořená přes různá časová období, sestavená přes reflexi a obohacená spoluprací, která má konečný cíl rozvíjet učení se jak žáka, tak učitele.*“ (Wolf, Dietz, 1998 viz Mařašová, 2006, online)

Paní učitelka V. s tímto výrokem souhlasí. Sama si vede profesní portfolio. S novou třídou si vždy zakládá nové portfolio. Poslední roky učí čtvrtý a pátý ročník. Na práci s profesním portfoliem si paní učitelka V. stanovila středu dopoledne. Ten den paní učitelka V. neučí a může se na práci soustředit. Jak říká: „*Ve středu mám na práci s portfoliem čas a myšlenky.*“ Na konečné úpravy, uspořádání a hlubší komentáře si vyhrazuje letní prázdniny.

Cíle profesního portfolia z pohledu paní učitelky V.:

- sledování a hodnocení žáků;
- sledování svého profesního vývoje v rámci vyučovacích hodin – náměty, reflexe, průřezová témata, plán výuky.

Paní učitelka má ve svém portfoliu:

- dokumenty, záznamy o třídě;
- průřezová témata;
- náměty, zajímavé přípravy vyučovacích hodin;
- zajímavé materiály, které si paní učitelka v průběhu roku vyhledala;
- okomentované práce žáků;
- reflexe ze sebevzdělávacích kurzů;
- kopie diplomů, které získala daná třída;
- zajímavé odkazy;
- záznamy ze školního parlamentu;
- fotografie.

V profesním portfoliu nechybí anotace k různým divadelním hrám. Paní učitelka V. je hlavní organizátor divadelního léta. „*V portfoliu mám vždy program daného léta a kontakty a další poznámky, které se při organizaci takové akce mohou hodit.*“ Profesním portfoliem paní učitelky obsahuje i **dopisy**, které psala žákům (hodnocení popisným jazykem). Dopisy jednotlivým žákům píše ve 4. a 5. třídě jednou za půl roku.

Dále má paní učitelka V. přiřadila do svého portfolia zamyšlení nad uplynulým rokem. Tato práce slouží učitelům i žákům k hlubší reflexi daného školního roku.

Paní učitelka V. průběžně reflektuje práci jednotlivých žáků. Zejména žáků, kteří mají nějakou dysfunkci. Do profesního portfolia si zakládá i vyjádření psychologa k dané situaci. Sama tyto žákovské problémy s psychologem řeší. Jak sama paní učitelka V. říká: *„Hlubší a důkladnější diagnostiku udělám o prázdninách, ale chtělo by to častěji v průběhu roku.“*

Následuje ukázka, jak paní učitelka nad jednotlivými žáky přemýšlí. Na základě posouzení daného žáka paní učitelka přemýšlí nad strategií, aby žák ve škole pracoval co nejefektivněji a rozvíjel své dovednosti. *„Práce žáků pak slouží k posouzení dětí, kde to šlape. Mohu žákům nabídnout nějaké olympiády, soutěže. Nebo nabídnout knížky. Žák by si pro nás mohl připravit nějaké referáty, přidat mu funkci – např. knihovník. Aby se nenudil. Když vidím, že má hodně znalostí, tak by byla škoda, aby dělal stále ty stejné zápisy. Mohl by obohatit sebe i nás. Hledat něco, co by ho motivovalo dál.“*

Ve svém portfoliu má i poznámky k jednotlivým kurzům. Jak paní učitelka uvádí: *„Často zvažuji a dělám reflexi na různé kurzy – Co bylo dobré? Co se podařilo? Co se nepodařilo?“* *„Vytvářím si a zapisuji si reflexi např. pro ČJS – do dalších tříd. Zda jsme nějakému tématu nevěnovali příliš moc času.“*

Paní učitelka V. sleduje i to, jak se jí dařilo plnit průřezová témata.

*„Například tady mám poznámku, že bych finanční gramotnost měla zařazovat do plánů daleko častěji. I přestože neučím matematiku, tak ve 4. a 5. třídě je ideální toto téma zařazovat. Žáci už umějí přemýšlet, už se umějí chvilku soustředit a už umějí počítat. Přemýšleli nad otázkami – Jak šetřit? Zda se zadlužit? To považuji v dnešní době za velmi užitečné.“*

Paní učitelka V. bere své profesní portfolio jako vzpomínku. Říká: *„Když si portfolio otevřu, vybaví se mi momenty a situace, kterými jsem s danou třídou prošla.“*

Na základě toho, že si paní učitelka vytváří vlastní profesní portfolio, lépe porozumí žákovskému portfoliu a žákům samotným.

## 8 ZKUŠENOSTI PANÍ UČITELKY V.

Paní učitelka V. pracuje s žákovským portfoliem řadu let. Je s tímto prostředkem hodnocení a učení velmi spokojená, ale jak říká: „*Je to cesta pro žáky i pro mě.*“

Na základě pozorování a rozhovoru (listopad, 2015) s paní učitelkou V. jsem se dozvěděla zajímavé nápady, jakým způsobem by paní učitelka V. svůj dosavadní způsob pojetí portfolia ještě obohatila. Dále mě paní učitelka informovala, které podstatné kroky s portfoliem se jí osvědčily:

- 1) Pro pracovní i závěrečné portfolio má jasně stanovená kritéria. Tato kritéria si paní učitelka s žáky stanovila už na podzim. „*Opatření pro učitele i žáka, že ví, kam žákovské portfolio směřuje a jak by mělo na konci roku vypadat*“;
- 2) „*Věnovat práci s portfoliem každý týden určitý čas (rituál).*“ Paní učitelka dále uvádí: „*I když je práce s portfoliem časově náročná, tak tento čas se učitelům vrátí.*“ Na základě žákovských portfolií může učitel žáka ještě lépe poznat a žákovské portfolio je pro učitele cenným materiálem, ze kterého i on může čerpat;
- 3) Dát žákům volnost na utváření systému, ale odkazovat se na zadaná kritéria;
- 4) Vést žáky k zodpovědnosti za dokončení portfolia. Žákovské portfolio je součást hodnocení a známky jednoho zvoleného předmětu;
- 5) Žák ví, že se může na učitele obrátit v případě potřeby, např. při konzultaci nad portfoliem;
- 6) Na základě zkušeností by paní učitelka ještě více mluvila s rodiči o žákovském portfoliu;
- 7) Učitel, který se rozhodne pro práci s žákovským portfoliem, by měl být stále přesvědčen o smyslu žákovského portfolia, dávat mu důležitost. Při plánování výuky na něj myslet jako na nástroj učení a hodnocení. „*Stále věřím, že portfolio má své nezastupitelné místo ve škole, při hodnocení i sebehodnocení, i když to ostatní aktivity mají tendenci překrýt.*“

Paní učitelka popisuje, jak se připravuje na konzultace žák – učitel – rodič, tzv. tripartity. „*Vezmu si žákovské portfolio a mám jeho výsledky učení jako na dlani. Navíc se mohu dozvědět, jak on sám sebe hodnotí.*“ Samozřejmě má paní učitelka V. k hodnocení žáků ještě další podklady – výsledky testů, ocenění žáků, vlastní poznámky k hodnocení žáků. Na základě rozhovoru a pozorování práce s žákovským portofiem paní učitelky V. se podstata jejího pojetí objevuje i v pojetí pana učitele B. Kožušníka ze Střední

odborné školy waldorfské v Ostravě. „Portfolio mění žáka z pasivního konzumenta poznatků v aktivního spolupracovníka na procesu vlastního vzdělávání a tím jej motivuje k většímu zájmu o vlastní rozvoj a poznání světa, lidí a sebe sama...“ (Kožušník, 2011, s. 25)

Filosofie žákovského portfolia paní učitelky V. koresponduje s pojetím žákovského portfolia paní učitelky I. Princílikové. „Když dáme dětem příležitost zamyslet se nad tím, co se naučily, umožníme jim uvědomit si, že dosáhly něčeho, co dříve nevěděly nebo neuměly.“ (Princíliková, 2014, s. 54) Hegrová uvádí: „...smysl portfolia není v jednotě podoby, ale v obsahu. Pokud si od počátku promyslíme jeho účel a obsahové zaměření a pečlivě jej vedeme, pak je práce s ním v dalších fázích mnohem jednodušší.“ (Hegrová, 2013/2014, s. 47) Podobně na portfolio nahlíží i paní učitelka V.

Ukázka pojetí žákovského portfolia A. Václavíka: „Žák posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich.“ (Václavík, 2013, s. 36) Dané pojetí se shoduje se smyslem a vedením prezentací mistrovských děl paní učitelky V.

Na závěrečném setkání se mi paní učitelka svěřila, že by do budoucna ráda hodnocení reprezentačního portfolia ještě posunula a vylepšila. Žáci v reprezentačním portfoliu ukazují svůj pokrok. Na základě prezentace mistrovského díla dle daných kritérií získávají ocenění a případná doporučení od učitele a spolužáků. Jejich práce je hodnocena a je součástí známky člověk a jeho svět. Paní učitelka by ráda vytvořila arch, který by byl součástí závěrečného hodnocení žáka. Žák by nejen ústně okomentoval, ale také do tohoto archu zapsal své silné stránky, co už umí. Dále by se zaměřil na své slabé stránky a přemýšlel by, jak je vylepšit, posílit. Myšlenka, jak by měl arch vypadat, mi připomíná Formulář individuálního plánu dítěte. (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 128)

Vize žákovského portfolia paní učitelky V. je dle jejích slov tato:

„Reprezentační (i pracovní) portfolio by mělo být základem pro portfolia, která se postupně vytvoří v 6. třídě, popřípadě na gymnáziu.“

## 9 ZÁVĚR VÝZKUMNÉ ČÁSTI

Výzkumná část obsahuje výstupy ze tří dílů: z výzkumných hloubkových rozhovorů, analýzy reprezentačních portfolií a pozorování paní učitelky V. a žáků s žákovským portfoliem. Ve všech těchto oblastech systematicky hledám odpovědi na výzkumné otázky vytyčené v úvodu práce.

### Výzkumná otázka č. 1

*Jaký je smysl žákovského portfolia u paní učitelky V. (pro učení, hodnocení)?*

Na základě hloubkového rozhovoru, který jsem s paní učitelkou V. vedla, jsem se dozvěděla, že žákovské portfolio má pro paní učitelku stále stejný význam. Paní učitelka V. uvádí, že z jejího pohledu je žákovské portfolio zacíleno na sebehodnocení vlastní práce. Portfolio umožňuje hodnocení postojů a dovedností. Žák je zodpovědný za svou práci. V rámci žákovského portfolia si žák ve svém učení buduje systém. Žák je schopen zhodnotit, co se naučil a co by chtěl umět. Na základě této dovednosti hledá způsoby, jak se dále rozvíjet, a stanovuje si další cíle učení. Žák má k dispozici své žákovské portfolio při konzultaci žák – učitel – rodič. Uložené materiály v portfoliu žák využívá při učení i k hodnocení. Paní učitelka V. dovoluje žákům používat portfolia i při velkých testech, pokud jsou to materiály psané vlastní rukou. V 5. ročníku je hodnoceno reprezentační portfolio, tzv. mistrovské dílo, podle kritérií vytvořených na začátku roku. Pokud se stane, že žák své mistrovské dílo neobhájí, má o stupeň horší známku z předmětu člověk a jeho svět.

### Výzkumná otázka č. 2

*V čem spočívá specifikum pojetí žákovského portfolia u paní učitelky V., jak se toto pojetí proměnilo v průběhu let a proč?*

Druhá výzkumná otázka s první výzkumnou otázkou úzce souvisí. Na základě hloubkového rozhovoru, pozorování a analýzy reprezentačních portfolií jsem se mohla přesvědčit, jaké je pojetí paní učitelky V., čím je toto pojetí specifické a jak se proměnilo.

Paní učitelka V. podněcuje žáky k zodpovědnosti za svou práci. Vede žáky k tomu, aby byli schopni svou práci ohodnotit a vážili si jí. Umět se ohodnotit považuje paní učitelka V. za cennou dovednost. Svůj demokratický přístup k žákům paní učitelka V. projevuje při diskuzích, kdy pokládá žákům otevřené otázky. Současně je ve svém postoji k učení a žákům důsledná. Důslednost se projevuje i v pojetí žákovského portfolia.

Žáci mají možnost samostatně pracovat na portfoliu každý týden v pátek. V průběhu celého týdne si žáci materiály shromažďují do portfolia. Paní učitelka V. předvídá, a jako opatření před případným vyhazováním „zbytečných“ materiálů zavedla tzv. koše, desky, kam si žáci aktuálně nepotřebné materiály shromažďují.

Práce v portfoliu slouží žákům nejen k hodnocení, ale i k učení. Žáci ve třetím ročníku začínají prezentovat svá portfolia a připravují se na prezentace mistrovských děl v 5. ročníku, kde žáci ukazují svůj pokrok v učení. Paní učitelka V. prostřednictvím žákovských prezentací rozvíjí u žáků popisný jazyk, učí je formulovat otázky a vytvářet si názor, který je podložen argumenty. Výhodou žákovského portfolia z pohledu paní učitelky V. je, že do portfolia žáka může nahlédnout a má kompletní přehled výsledků učení a dozví se, jak žák sám sebe hodnotí.

Na základě dlouholetých zkušeností z přijímání žákovského portfolia samostatnými žáky a také díky zkušenostem s vlastním profesním portfoliem se u paní učitelky V. průběžně mění pojetí žákovského portfolia. Podle paní učitelky V. je podstatné vysvětlovat smysl žákovského portfolia i rodičům, aby nevyhazovali tzv. i „nepotřebné“ papíry. Paní učitelka V. nabízí žákům konzultace nad žákovským portfoliem. Paní učitelka V. je též lektorem Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Práce, které se v žákovských portfoliích objevují, nesou prvky kritického myšlení.

Její pojetí je ovlivněno i zkušenostmi ze zahraničí (Belgie, Anglie). V Belgii se setkala s mistrovským dílem žáků. Právě pojem „mistrovské“ si vzala paní učitelka za svůj a označila tímto pojmem závěrečné reprezentační portfolio. Paní učitelka V. stále přemýšlí nad tím, jak by své pojetí žákovského portfolia mohla vylepšit.

### **Výzkumná otázka č. 3**

*Za jakých podmínek probíhá individualizace žákovského portfolia u paní učitelky V.?*

Na základě rozhovoru a analýzy reprezentačních portfolií v 5. ročníku jsem se dozvěděla, že pro paní učitelku V. je důležité dát žákům volnost k utváření systému v žákovském portfoliu. Každý žák si zvolil klíč na uspořádání žákovského portfolia, který mu vyhovuje. Jak je žákovské portfolio obsáhlé, záleží na žáku samotném. Kvalita portfolia se odvíjí od pozitivního či negativního přístupu žáka k portfoliu. Paní učitelka V. vítá, když žák do svého reprezentačního portfolia přidá něco navíc, nějak své portfolio ještě vyzdvihne. Obsah žákovského portfolia může být rozmanitý. Žák se ale musí držet předem

stanovených kritérií. Kritéria ukazují žákům, kam by měli své portfolio směřovat. Někdy kritéria určují počet vybraných prací. Například reprezentační portfolio neboli mistrovské dílo bude obsahovat 2 AHA práce.

#### **Výzkumná otázka č. 4**

*Jaký je význam obhajoby reprezentačního portfolio, tzv. mistrovského díla, v 5. ročníku?*

Odpověď na tuto otázku jsem nacházela při pozorování obhajob mistrovských děl a na základě hloubkového rozhovoru paní učitelky V. a vybraných žáků. Mistrovské dílo je závěrečná a dlouhodobá práce, která směřuje k tomu, že žák je na konci 5. ročníku 1. stupně ZŠ schopen ukázat svůj pokrok v učení. Svůj pokrok dokládá pomocí několika prací, které mezi sebou porovnává a tento pokrok slovně komentuje. Žák se umí ocenit a vytvářet si další cíle, jak své dovednosti v učení a nejen učení dále rozvíjet. Ostatní žáci jsou v závěru obhajoby schopni formulovat otázky na žáka, popisným jazykem napsat danému žákovi ocenění a doporučení. Žák si prezentaci připravuje doma a je schopný o svém portfolio souvisle mluvit několik minut. Odpovídá na otázky žáků, učí se argumentovat. Žák se musí ve svém portfolio orientovat a je schopen případné informace dohledat. Paní učitelka V. se díky prezentaci mistrovského díla dovídá další nové informace o žákovi a žáka tím ještě více poznává. Nejen učitel, ale i žáci se poznávají navzájem.

#### **Výzkumná otázka č. 5**

*Jaká je míra životnosti žákovského portfolio na 2. stupni ZŠ?*

Na základě hloubkového rozhovoru jsem se dozvěděla, že paní učitelka V. vidí reprezentační nebo také pracovní portfolio jako základ pro portfolio, která se vytvoří na druhém stupni ZŠ, případně na gymnáziu. Na základě rozhovoru s žáky jsem hledala odpověď, jak pokračují s žákovským portfolio na druhém stupni. Dozvěděla jsem se, že záleží na pojetí každého učitele, jak velkou váhu žákovskému portfolio dá. Většina portfolio má funkci předmětovou. Žáci mají portfolio na jazyky, matematiku, fyziku, případně na dějepis. Shromažďují si zde materiály z vyučovacích hodin. Z těchto materiálů se pak žáci učí a připravují se na testy. Žáci na druhém stupni ZŠ nemají vyhrazenou hodinu týdně, kdy je možné zakládat práce do portfolio. Je zcela na jejich zodpovědnosti a spolehlivosti, aby si práce do portfolio zakládali. Žáci se do svého portfolio z prvního

stupně ZŠ vrací. Žákovské portfolio z prvního stupně ZŠ jim slouží jako porovnání učiva, vzpomínka nebo jako klíč k zapomenutým vědomostem.

Problém nastává, když žáci nemají přístup ke svým materiálům. Nemohou kvalitně žákovské portfolio vytvořit a nevidí svůj pokrok v učení. Důležitou roli na pokračování v žákovském portfoliu hraje i to, do jaké míry si žáci práci s portfoliem zvnitřnili. Ti, kdo si práci s portfoliem oblíbili a vidí v něm smysl, pokračují a vytváří si tzv. rodinné portfolio.



## ZÁVĚR

V této diplomové práci s názvem Žákovské portfolio byly prozkoumány možnosti a meze různých druhů a pojetí žákovských portfolioů a práce s nimi na 1. stupni ZŠ. Podrobněji bylo popsáno a analyzováno žákovské pojetí portfolio u konkrétní paní učitelky.

V teoretické části byly prozkoumány možnosti a meze různých druhů a pojetí žákovských portfolioů a práce s nimi na prvním stupni ZŠ. Dále v této části bylo popsáno, co je žákovské portfolio, jaká jsou specifika jeho nejčastějších druhů (pracovního, dokumentačního, reprezentačního) a co je smyslem žákovského portfolio. Portfolio není pouze prostředek k hodnocení a sebehodnocení, také pomáhá sledovat individuální vývoj žáka, podporuje individualizaci, samostatnost a odpovědnost za učení a propojuje učení s hodnocením. Žákovské portfolio nese určité znaky smysluplného učení a tím podporuje sebemotivaci. Poskytuje žákovi podrobnou zpětnou vazbu a zdůrazňuje formativní hodnocení, kde se užívá popisný jazyk. Je nutné stanovit předem kritéria, podle kterých je portfolio hodnoceno. Výkon žáka se porovnává s předchozími výkony, jedná se o tzv. individuální hodnocení. Portfolio umožňuje sebezpoznavání, je dílem žáka, jeho součástí jsou i sebehodnotící listy.

Určitým úskalím při práci s žákovským portfolioem je časová náročnost. Aby byla práce s žákovským portfolioem efektivní, musí být pravidelná. Také je třeba vytvořit ve třídě bezpečné prostředí a mít jasná pravidla, aby nedošlo ke zneužití informací o žákovi.

Teoretická část nabízí postup, jak pracovat s žákovským portfolioem. Seznamuje nás s úlohou žáka, učitele i rodiče v rámci portfolio.

Výzkumná část byla vedena kvalitativně na základě triangulace tří metod – pozorování, rozhovor a analýza dokumentů. Cíl výzkumné části diplomové práce byl naplněn, získala jsem odpovědi na pět výzkumných otázek, které se zabývaly pojetím žákovského portfolio a práce s ním u paní učitelky V.

Pro paní učitelku V. je žákovské portfolio zaměřeno na sebehodnocení své práce. Portfolio slouží k hodnocení postojů a dovedností. Prostřednictvím žákovského portfolio si žák ve svém učení vytváří systém a umí posoudit, co už umí a co by chtěl umět. Materiály v portfolio slouží žákům nejen k hodnocení, ale i k učení.

Paní učitelka V. vede žáky k zodpovědnosti za svou práci. Je pro ni důležité, aby si žáci svých prací v žákovském portfolio vážili a uměli se ohodnotit, což je dovednost, které si velmi cení. Paní učitelka V. má k žákům demokratický přístup. Dává jim prostor

k diskuzi, klade otevřené otázky. Zároveň je ve svém přístupu k učení a žákům důsledná. Důslednost se projevuje i v pojetí žákovského portfolia.

Paní učitelka V. pohlíží na pojetí portfolia a upravuje ho také na základě zkušeností, jak žáci přijímají žákovské portfolio, a díky zkušenostem s vlastním profesním portfoliem. Paní učitelka spatřuje určité riziko v zasahování rodičů do práce s žákovským portfoliem a určování, co je a co není důležité. Paní učitelka V. považuje za nutné mluvit o významu žákovského portfolia nejen s žáky, ale také s rodiči, aby rodiče nevyhazovali tzv. „nepotřebné“ papíry. Paní učitelka věří, že portfolio má své nezastupitelné místo ve škole. Další silnou stránkou paní učitelky je, že umí žáky motivovat k tvorbě žákovského portfolia. Práce s žákovským portfoliem není pro žáky snadná. Paní učitelka proto nabízí žákům konzultace nad portfoliem, které jim mohou pomoci.

Žáci od 3. třídy prezentují svá portfolia a připravují se na prezentace mistrovských děl v 5. ročníku. V mistrovském díle ukazují svůj pokrok v učení. Zajímavé bylo, že prezentace mistrovských děl byla pro všechny žáky příjemnou záležitostí. Paní učitelka prostřednictvím žákovských prezentací rozvíjí u žáků popisný jazyk, učí žáky formulovat otázky a vytvářet si názor, který je podložen argumenty. Při tvorbě a obhajobě žákovského portfolia žák rozvíjí klíčové kompetence, kompetenci pracovní a zejména kompetenci k učení. Dále je tu zásadní kompetence komunikativní – žák se učí argumentovat, pokládat otázky. Na základě prezentace žákovského portfolia v 5. ročníku, tzv. mistrovského díla, a oceňování prací v portfoliu žák poznává sám sebe i spolužáky, jedná se tedy o kompetenci sociální a personální.

Z výzkumných rozhovorů i teoretických poznatků vyplývá, že učitelé i žáci kladou důraz na pravidelnost při práci s žákovským portfoliem, ať už při zakládání prací do portfolia, nebo reflexi nad portfoliem. Respondenti se shodují také v tom, že na práci chybí vymezený čas v rozvrhu vyučovacích hodin. Z hlediska času je práce s žákovským portfoliem náročná a považují tento bod za nevýhodu žákovského portfolia. Paní učitelka V. uvádí, že si na práci s portfoliem stanovila jednu hodinu týdně v rámci určitých vyučovacích hodin. Paní učitelka V. uvádí, že se jí tento čas později vrátí. Výhodou žákovského portfolia z pohledu paní učitelky V. je, že do portfolia žáka může nahlédnout a má kompletní přehled výsledků učení a dozví se, jak žák sám sebe hodnotí.

V souvislosti s přechodem na druhý stupeň základní školy nebo gymnázium hledala diplomová práce odpověď na životaschopnost žákovského portfolia. Na základě rozhovoru

s žáky 6. ročníku a žáka na gymnáziu je podstatné si uvědomit, že žákovské portfolio umožňuje ukládání žákovských prací. Žáci mohou kdykoliv nahlížet, porovnávat a zdokonalovat své práce. Žádná žákovská práce se zbytečně neztratí. Pokud mají žáci přístup ke svým materiálům, mohou lépe popsat a analyzovat svůj pokrok v učení. Portfolio může žákovi pomoci s výběrem povolání, a to zejména uvědoměním si svých silných stránek.

Součástí výzkumné části diplomové práce je i analýza vybraných reprezentačních portfolioů, tzv. mistrovských děl v 5. ročníku.

Tato diplomová práce pro mě byla obohacující, poskytla mi inspiraci, cenné rady, jak pracovat s žákovským portfolioem. Při psaní diplomové práce jsem souhlasila s paní učitelkou, že práce s žákovským portfolioem je cesta pro učitele i žáky. Práce a pojetí žákovského portfolioa je svázáno se zkušenostmi daného učitele. Ve své budoucí profesi učitelky prvního stupně ZŠ bych ráda s žákovským portfolioem pracovala. Do budoucna si kladu za cíl, abych žáky s tímto způsobem práce seznámila, dostatečně je motivovala a nadále objevovala možnosti práce s ním. Jako začínající učitelka bych si ráda zavedla profesní portfolio.

V neposlední řadě mě diplomová práce více utvrdila v užitečnosti vedení portfolioa pro žáka, učitele i rodiče. Byla bych velmi ráda, aby žákovské portfolio získalo své místo nejen na prvním stupni ZŠ.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ČÁP, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
- [2] ČAPEK, J.: *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.
- [3] DVOŘÁKOVÁ, M. Co je projekt. In TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.
- [4] DVOŘÁKOVÁ, M. Diagnostika učebního stylu žáků. In KALHOUS, Z, OBST, O. et al.: *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- [5] DVOŘÁKOVÁ, M. In VALISOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. et al.: *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- [6] FISHER, R.: *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe. ISBN: 978-80-262-0043-7.
- [7] GAVORA, P.: *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1996. Edice pedagogické literatury. ISBN: 80-85931-15-X.
- [8] HAUSENBLAS, O. Co jsou to kritéria a indikátory hodnocení. *Kritické listy: čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách*. Praha: Kritické myšlení, 2008, 2008(29), 11-14. ISSN 1214-5823.
- [9] HEGROVÁ, I. Využití portfolia dítěte jako diagnostického nástroje při přechodu z MŠ na ZŠ. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy*. Brno, 1873-, 138(4), 47-50, ISSN 0323-0449.
- [10] HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- [11] CHRÁSKA, M.: *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [12] JANOVSÁ, B., STRCULOVÁ, V. Portfolio učí poznávat sebe sama. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. 2006, 109(19), 10-11. ISSN 0139-5718.

- [13] KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X.
- [14] KOPŘIVA, P. et al.: *Respektovat a být respektován*. Bystřice pod Hostýnem: Spirála, 2012. ISBN 978-80-904030-0-0.
- [15] KOŠTÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J.: *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.
- [16] KOŠTÁLOVÁ, H., STRAKOVÁ, J.: *Hodnocení, důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV, 2008. ISBN 978-80-254-2417-9.
- [17] KOŽUŠNÍK, B. Portfolio středoškoláka – cesta od výsledků k procesu vzdělávání. *Člověk a výchova: časopis pro pedagogiku Rudolfa Steinera*. Semily: České sdružení pro waldorfskou pedagogiku & Asociace Waldorfských škol ČR, 2011, 2011(3), 22-23. ISSN 2464-5680.
- [18] KRATOCHVÍLOVÁ, J.: *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.
- [19] KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J.: *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. Step by step. ISBN 80-7178-695-0.
- [20] LAHNEROVÁ, D.: *Asertivita pro manažery: jak využít pozitivu asertivní komunikace k dosažení svých cílů*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4406-3.
- [21] LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J.: *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X.
- [22] MAREŠ, J.: *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- [23] MAREŠ, J.: *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- [24] MAŤAŠOVÁ, Z. Slovní hodnocení. In STARÁ, J.: *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, 2006. ISBN 80-86307-28-X.
- [25] MCDANIEL, E.: *Understanding educational measurement*. Madison, Wis.: WCB Brown & Benchmark, c 1994. ISBN 0-697-13208-0.

- [26] MIOVSKÝ, M.: *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- [27] NOVÁČKOVÁ, J. Slovní hodnocení – jedna z možností obrazu o procesu vzdělávání dítěte. In STARÁ, J.: *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, 2006. ISBN 80-86307-28-X.
- [28] OBST, O. Motivace. In KALHOUS, Z, OBST, O. et al.: *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- [29] PAVELKOVÁ, I.: *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7.
- [30] PETROVÁ, J., VAŇKOVÁ, K., Portfolio a jeho místo v pedagogické diagnostice. In ŠMELOVÁ, E. et al. *Individualizace ve výchově a vzdělání předškolních dětí*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5115-2.
- [31] POKORNÝ, J.: *Paměť. Učení. Tvořivost: jak lépe využít svých schopností*. Brno: PC-DIR, 1996. ISBN 80-214-0802-2.
- [32] PRÁŠILOVÁ, M.: *Tvorba vzdělávacího programu*. Praha: Triton, 2006. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-712-7.
- [33] PRINCLÍKOVÁ, I. Portfolio na prvním stupni základní školy a práce s ním. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy*. Brno: Akademie Jana Amose Komenského, oblast Brno, 1873-, 139(2), 53-56. ISSN 0323-0449.
- [34] PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [35] PRŮCHA, J.: *Česko-anglický pedagogický slovník*. Praha: ARSCI, 2005. ISBN 80-86078-50-2.
- [36] SEDLÁČKOVÁ, D.: *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2685-4.
- [37] SKALKOVÁ, J.: *Za novou kvalitu vyučování: (inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi)*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-11-7.

- [38] SLAVÍK, J.: *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- [39] SPILKOVÁ, V.: *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.
- [40] STARÝ, K. Proč používat formativní hodnocení. In STARÝ, K., LAUFKOVÁ, V. et al.: *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.
- [41] STRAKOVÁ, J. Dokumentační portfolio. *Moderní časopis: časopis pro nové programy v českém základním školství*. 2006, 12(1), 6-7. ISSN 1211-6858.
- [42] STRAKOVÁ, J. K hodnocení práce a výsledků žáka slouží i portfolio. *Rodina a škola*. 2006, 53, 7. ISSN 0035-7766.
- [43] STRAKOVÁ, J. Pracovní portfolio. *Moderní časopis: časopis pro nové programy v českém základním školství*. 2005, 11(10), 8-10. ISSN 1211-6858.
- [44] STRAKOVÁ, J. Prezentační portfolio. *Moderní časopis: časopis pro nové programy v českém základním školství*. 2006, 12(2), 6-7. ISSN 1211-6858.
- [45] ŠAFFKOVÁ, Z. Využití portfolia ve výuce argumentace. *Kritické listy: čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách*. Praha: Kritické myšlení, 2001, 2001(6), 18-20. ISSN 1214-5823.
- [46] ŠVARŘÍČEK, R. In ŠVARŘÍČEK, ŠEĐOVÁ K., et al.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [47] TOMKOVÁ, A. In PORUBSKÝ et al. *Současné kurikulum primární školy v žákovských portfoliích*. Banská Bystrica: Belianum, 2016. ISBN 978-80-557-1092-1.
- [48] VÁCLAVÍK, A. Portfolio: příběh učení žáka. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy*. 2015, č 12(2), 23-27. ISSN 0323-0449.
- [49] VÁCLAVÍK, A. *Prezentačně-hodnotící předmětové portfolio v 7. ročníku ZŠ: případová studia*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6708-0.

- [50] VRANAIOVÁ, K. Žiacke portfólio – nástroj rozvoja žiaka a učiteľa. Pedagogické rozhľady: odborný-metodický časopis. Banská Bystrica: Metodické centrum, 2014, 23(3), 10-13. ISSN 1335-0404.



## SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ

- [1] Osobní portfolio žáka. In: *Systémový projekt Kvalita I* [online]. CERMAT, 2007 [cit. 2017-11-05]. Dostupné z: [http://www.esf-kvalita1.cz/osobni\\_portfolio-koncepce.php](http://www.esf-kvalita1.cz/osobni_portfolio-koncepce.php)
- [2] DRÁVECKÝ, J. Súčasný trendy v skúšaní a hodnotení žiakov [online]. prosinec. 2011 [cit. 2017-11-04]. Dostupné z: [http://www.jan.dravecky.org/data/sucasne\\_trendy\\_hodnotenia.pdf](http://www.jan.dravecky.org/data/sucasne_trendy_hodnotenia.pdf)
- [3] FZŠ prof. Otokara Chlupa: O škole [online]. [cit. 2017-05-04]. Dostupné z: <http://www.fzs-chlupa.cz/o-skole/historie-skoly/fzs-chlupova/>
- [4] J. Sharp. Using portfolios in the bilt university clasroom [online]. Dept. of Chem. Eng., Vanderbilt University, Nashville, TN, USA, 1997 [cit. 2017-11-12]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/3721482\\_Using\\_portfolios\\_in\\_the\\_classroom](https://www.researchgate.net/publication/3721482_Using_portfolios_in_the_classroom)
- [5] MAŤAŠOVÁ, Z. Portfolio učitele. *Metodický portál: Články* [online] 15. září 2006 [cit. 2017-05-18]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/909/PORTFOLIO-UCITELE.html/>
- [6] NEZVALOVÁ, D. Portfolio a jeho hodnocení [online]. MŠMT, 2012. [cit. 2017-10-11]. Dostupné z: [http://zvyp.upol.cz/publikace/portfolio\\_hodnoceni.pdf](http://zvyp.upol.cz/publikace/portfolio_hodnoceni.pdf)
- [7] *Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. MŠMT, 2016 [cit. 2017-10-07]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)
- [8] TOMKOVÁ, A. Způsob práce s portfoliem v primární škole. *Metodický portál: Články* [online] 3. srpna 2007 [cit. 2017-05-14]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1544/ZPUSOB-PRACE-S-PORTFOLIEM-V-PRIMARNI-SKOLE.html/>
- [9] TOMKOVÁ, A., STRCULOVÁ, V. Portfolio ve třetím ročníku základní školy. *Kritické myšlení: Kritické listy 9* [online] 2002 [cit. 2017-05-23]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty9\\_portfolio](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty9_portfolio)

## **SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK**

### **Seznam obrázků**

Obrázek 1 Forma hodnocení (Kratochvílová, 2011, s. 33) .....	25
Obrázek 2 Spirálovitý model práce s portfoliem (Kanton 2011 viz Vranaiová 2014).....	38
Obrázek 3 Portfolio, učitel – žák – rodič, vlastní zpracování.....	45

### **Seznam tabulek**

Tabulka 1: Terénní zápis – otázky, Gavora, 1996.....	52
--	----

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 Rozhovor č. 1 (paní učitelka V.) .....	I
Příloha 2 Rozhovor č. 2 (žákyně Jana, 5. ročník) .....	VI
Příloha 3 Rozhovor č. 3 (žákyně Jana, 6. ročník) .....	IX
Příloha 4 Rozhovor č. 4 (žákyně Sára, 5. ročník) .....	X
Příloha 5 Rozhovor č. 5 (žákyně Sára, 6. ročník) .....	XII
Příloha 6 Rozhovor č. 6 (žákyně Ema, 5. ročník) .....	XIII
Příloha 7 Rozhovor č. 7 (žákyně Ema, 6. ročník) .....	XV
Příloha 8 Rozhovor č. 8 (žákyně Lucie, 5. ročník) .....	XVI
Příloha 9 Rozhovor č. 9 (žákyně Lucie, 6. ročník) .....	XVIII
Příloha 10 Rozhovor č. 10 (žák Šimon, 5. ročník) .....	XIX
Příloha 11 Rozhovor č. 11 (žák Šimon, 6. ročník) .....	XXI
Příloha 12 Rozhovor č. 12 (žák Adam, 5. ročník) .....	XXII
Příloha 13 Rozhovor č. 13 (žák Adam, 6. ročník) .....	XXIV
Příloha 14 Prezentace mistrovského díla – Lucie (květen, 2016) .....	XXVI
Příloha 15 Ocenění od spolužáků, mistrovské dílo Jany .....	XXXIV
Příloha 16 S čím jsem nastoupila do 2. třídy, mistrovské dílo Jany .....	XXXV
Příloha 17 Co umím na konci 2. třídy, mistrovské dílo Jany .....	XXXVI
Příloha 18 Jak dál, mistrovské dílo Jany .....	XXXVII
Příloha 19 Až až práce, mistrovské dílo Jany .....	XXXVIII
Příloha 20 Práce s komentářem, mistrovské dílo Adama .....	XXXIX
Příloha 21 Život a báseň, mistrovské dílo Sary .....	XL
Příloha 22a Vývojové porovnání psaní 1. - 5. ročník (1., 2., 3. ročník), český jazyk, mistrovské dílo Sary .....	XLI
Příloha 22b Vývojové porovnání psaní 1. - 5. ročník (4., 5. ročník), český jazyk, mistrovské dílo Sary .....	XLII
Příloha 23 Vývojové porovnání 1. a 5. ročník, výtvarná výchova, mistrovské dílo Emy .....	XLIII
Příloha 24 Vývojové porovnání psaní 1. a 5. ročník, český jazyk, mistrovské dílo Šimona .....	XLIV
Příloha 25 Sebehodnotící list z první třídy s komentářem, mistrovské dílo Lucie .....	XLV
Příloha 26 Práce označená symbolem +, anotace ke knize, mistrovské dílo Lucie .....	XLVI

## **Příloha 1 Rozhovor č. 1**

Pohlaví: Žena

Pozice: Učitelka

### **1) Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?**

Já učím od roku 1989. Na FZŠ Otokara Chlupa učím od roku 1999.

### **2) Který ročník nyní učíte?**

Tento rok mám na starosti pátou třídu.

### **3) Jaká je Vaše náplň práce na FZŠ Otokara Chlupa?**

Jsem třídní učitelka páté třídy, zároveň vyučuji francouzský jazyk na druhém stupni. Jsem lektorkou programu Čtení a psaní ke kritickému myšlení a koordinátorkou školního parlamentu. Spolu se svým týmem mám na starosti divadelní léto.

### **4) Co Vás motivovalo k tvorbě portfolia na 1. stupni ZŠ?**

Nápad mě provází už od revoluce v 90. letech. V té době jsem se setkala s projektem Občan. Žáci čtvrté třídy si vybrali téma – Týrání zvířat. Děti samy pojmenovaly problém, sháněly materiály, zpracovávaly je. Na jejich práci bylo krásně vidět, jak se vyvíjejí a rostou. Zaujalo mě to. Dále tento projekt obhajovaly. Ostatní, často i starší žáci, jejich prezentaci s velikým zaujetím poslouchali.

V rámci PAU (Přátelé angažovaného učení) jsem se setkala nejenom s kritickým myšlením, ale především s portfoliem. Zde jsem se více seznámila s PhDr. Ondřejem Hausenblasem a Hanou Košťálovou. Po těchto zkušenostech jsem se rozhodla, že začnu s dětmi tvořit žákovské portfolio. V té době jsem ještě společně s Blankou Staňkovou učila kritické myšlení. Právě jedna kapitola byla věnována práci s portfoliem – sebehodnotící složka každého dítěte a každého učitele. Tam to všechno nastartovalo, dostalo spád a od té doby dělám s dětmi sama portfolio. Pracujeme s ním, zdokonalujeme ho, měníme. Je to dlouhá cesta.

### **5) Měla jste možnost vidět práci s portfoliem v zahraničí?**

Ano. V Anglii měli také portfolia. Ale ta naše měla trošičku jinou podobu, jiný obsah a podle mě i jiný smysl. Společný znak těchto dvou portfolií byl, že to portfolio by mělo sloužit tomu, že jde o pozorování svojí vlastní práce v určitém časovém úseku.

## **6) Co pro Vás dnes znamená žákovské portfolio?**

Z mého pohledu má žákovské portfolio stále stejný význam: sebehodnocení své práce, vážit si své práce a být za ni zodpovědný, hledání a nalézání systému, poznávání svých možností v dané chvíli, stanovování si dalších reálných (někdy i nereálných) cílů.

## **7) Jaké je Vaše pojetí pracovního portfolio pro učení?**

Jelikož učebnice a pracovní sešity používáme jen jako doplňující, portfolio je důležitým pracovním materiálem, navíc vyrobeným vlastní rukou a hlavou – vyznačuje, co je důležité pro mne (žáka). Pracovní portfolio mohou děti používat při velkých testech – dodává to vlastnímu portfolio váhu.

## **8) Jaké je Vaše pojetí reprezentačního portfolio v 5. ročníku?**

Bude pojato stejně jako v minulé třídě, jako mistrovské dílo. Na začátku roku si vytvoříme (společně) kritéria hodnocení, pravidla práce s portfolioem a termín prezentace (děti mají na tuto práci téměř celý školní rok) – dlouhodobý úkol – zodpovědnost za vlastní práce.

## **9) Do jaké míry Vaše pojetí portfolio ovlivňuje kvalitu hodnocení výuky?**

Hodnocení výuky se skládá z několika složek: znalostí, dovedností a postojů. Od 1. do 4. třídy slouží portfolio k hodnocení postojů, jak si vážím své práce, jak ji umím ohodnotit, posoudit. A k hodnocení dovedností vytvářet si systém, plánovat práci, být samostatný. Znalosti v portfolio jsou také důležité, ale z pohledu majitele portfolio. Hodnoceno je mistrovské dílo v páté třídě podle kritérií hodnocení, které si děti vytvoří společně s učitelkou na začátku roku.

## **10) Jak slouží Vaše pojetí portfolio žákům k učení?**

Mohou se k němu kdykoliv vracet, doplňovat, používat ho při opakování. Děti sledují svůj vlastní vývoj. Prezentují se s ním v tripartitě. Žáci si materiály do portfolio zpracují. Tím už se učí. Mohou se podle daného materiálu učit.

## **11) Mohou žáci využívat svá portfolio během testů?**

Ano, žáci mohou mít tzv. portfolio sobě, při testech. Má-li to žák dobře zpracované, vlastní rukou, tak to tam najde. Pokud si žák něco podobného nevytvořil, tak musí spoléhat na vlastní hlavu.

## **12) Jaké jsou výhody žákovského portfolio?**

Dítě se učí ukládat si své práce, hledá systém, může ho používat, když potřebuje. Učí se využívat toho, co se již naučil, co je pro něho důležité, tvoří si svůj názor, který

je podložený argumenty. Vezmu si žákovské portfolio a mám jeho výsledky učení jako na dlani. Navíc se mohu dozvědět, jak on sám sebe hodnotí.

### **13) Jaké jsou nevýhody, případně rizika žákovského portfolio?**

Určitou nevýhodou je, že na práci s portfolioem není vyhrazen čas v rozvrhu. Pokud děti začnou s portfolioem později než v první třídě, musí se čas najít na úkor jiných hodin. Alespoň ze začátku. I když je práce s portfolioem časově náročná, tak se tento čas učitelům vrátí.

Určitým rizikem je zasahování rodičů do práce s portfolioem – vyhazování „zbytečných“ papírů a určování rodičů co je, co není důležité. Pokud dítě zakládá i „negativní“ práce (které jsou velmi důležité), může být „zneužito“ učitelem, který toto hodnocení neuznává. Ale takový učitel většinou ani prohlídku těchto děl nevyžaduje.

### **14) Do jaké míry si žáci práci s portfolioem zvnitřňují?**

Jak které dítě, postupně se s portfolioem smiřují, zvnitřňují všechny děti, až samozřejmě na výjimky. Také záleží na rodičích. Když o tom rodič prohlásí, že to je zbytečné, těžko chtít na dítěti (zvláště když není zvyklé pracovat trochu navíc), aby bylo nadšené.

V tom případě asi bude dítě pracovat s portfolioem jako se vším ostatním, když je to nutné. Ale na vysoké se mu to potom bude hodit a na základní škole učíme pro život, ne pro jednu třídu.

### **15) Na konci 1. stupně ZŠ žáci prezentují tzv. mistrovská díla, je tento pojem Váš?**

S tímto označením jsem se setkala v Belgii při jednom projektu. Úkolem žáků bylo sestavit nějaké vozítko, např. automobil. Mohli použít pouze dostupný materiál. Výsledný produkt získal označení mistrovské dílo. Tento pojem se mi zalíbil a převzala jsem ho pro označení závěrečného portfolio v pátém ročníku.

### **16) Jak by měla vypadat prezentace mistrovského díla v 5. ročníku?**

Žáci mají kritéria, ale je na nich, jak to zpracují. Jaký systém zvolí a jaký jim vyhovuje, je na samotných žácích. Portfolio učí žáka zodpovědnosti za svou práci. Aby prezentace nebyla moc dlouhá. Aby se žáci drželi kritérií a zbytečně se nerozpovídávali. Žák, který prezentuje mistrovské dílo, by měl umět na tyto otázky odpovědět. Nebo by měl říct, že odpověď dohledá. To je taky dovednost – přiznat, že něco nevím, ale umím to najít. Pokud žáci usoudí, že podle kritérií to portfolio není splněno, tak to žákovi slušně sdělí.

Ten má možnost na základě rad, případně konzultací, které nabízím, svoji práci vylepšit a dokončit.

**17) Jak žákovi slouží reprezentační portfolio v 5. ročníku?**

Dítě se naučí sebehodnotit, prezentovat své vlastní práce, má představu, kam by měl (mohl) směřovat jeho další vývoj. Na co má dítě v tuto chvíli předpoklady, talent..., v čem by měl přidat a jak.

**18) Pokud se stane, že žák reprezentační portfolio v 5. ročníku neobhájí, pak je ohodnocen o stupeň horší známkou z předmětu člověk a jeho svět. S jakým záměrem jste si vybrala tento předmět?**

Žákovské portfolio můžeme chápat jako vidění světa žákem.

**19) Máte nějaké zajímavé poznatky, které se snažíte při práci s portfoliem ve své třídě zavádět?**

Je důležité mluvit o důležitosti portfolia i s rodiči. Opatření pro učitele i žáka, že ví, kam žákovské portfolio směřuje a jak by mělo na konci roku vypadat. Věnovat práci s portfoliem každý týden určitý čas (rituál). Stále věřit, že portfolio má své nezastupitelné místo ve škole, při hodnocení i sebehodnocení, i když to ostatní aktivity mají tendenci překrýt. Vést žáky k zodpovědnosti za dokončení portfolia.

**20) Kam by ideálně mělo žákovské portfolio směřovat na 2. stupni ZŠ?**

Reprezentační (i pracovní) portfolio by mělo být základem pro portfolia, která se postupně vytvoří v 6. třídě, popřípadě na gymnáziu.

**21) Vedete si profesní portfolio?**

Ano, já si také vytvářím portfolio. Portfolio je hlavně pracovní a dokumentační, do kterého si zakládám informace o dané třídě.

**22) K čemu Vaše profesní portfolio slouží?**

Když si portfolio otevřu, vybaví se mi momenty a situace, kterými jsem s danou třídou prošla.

V portfoliu mám vždy program daného divadelního léta a kontakty a další poznámky, které se při organizaci takové akce mohou hodit. Často zvažuji a dělám reflexi na různé kurzy – Co bylo dobré. Co se podařilo? Co se nepodařilo? Vytvářím si a zapisuji si reflexi např. pro ČJS – do dalších tříd. Zda jsme nějakému tématu nevěnovali příliš moc času.

Například tady mám poznámku, že bych finanční gramotnost měla zařazovat do plánů daleko častěji. I přestože neučím matematiku, tak ve 4. a 5. třídě je ideální toto téma zařazovat. Žáci už umějí přemýšlet, už se umějí chvíli soustředit a už umějí počítat. Přemýšleli nad otázkami – Jak šetřit? Zda se zadlužit? To považuji v dnešní době za velmi užitečné.

Kromě administrativních věcí si zde ukládám i vybrané práce žáků, které diagnostikují. Práce žáků pak slouží k posouzení dětí, kde to šlape. Mohu žákům nabídnout nějaké olympiády, soutěže. Nebo nabídnout knížky. Žák by si pro nás mohl připravit nějaké referáty, přidat mu funkci – např. knihovník. Aby se nenudil. Když vidím, že má hodně znalostí, tak by byla škoda, aby dělal stále ty stejné zápisy. Mohl by obohatit sebe i nás. Hledat něco, co by ho motivovalo dál.

### **23) Kdy se věnujete Vašemu profesnímu portfoliu?**

Ve středu mám na práci s portfoliem čas a myšlenky. Hlubší a důkladnější diagnostiku udělám o prázdninách, ale chtělo by to častěji v průběhu roku.

### **24) Co byste ráda řekla závěrem k žakovskému portfoliu?**

Je to cesta pro žáky i pro mě.



## **Příloha 2 Rozhovor č. 2**

Pohlaví: Žena

Třída: 5. ročník

### **1) Co pro Tebe znamená reprezentační portfolio v 5. ročníku, tzv. mistrovské dílo?**

Někdy se do portfolio podívám a vzpomenu si, co jsem ten rok dělala.

Mám ještě rodinné portfolio od narození až do páté třídy.

### **2) Jaký je cíl mistrovského díla v 5. ročníku?**

Ukázat pokrok, co jsem se naučila a v čem jsem se od první třídy zlepšila.

### **3) Jakým způsobem máš práce v reprezentačním portfolio seřazený?**

Své mistrovské dílo jsem si řadila podle ročníků – od 1. do 5. ročníku, aby byl vidět rozdíl.

### **4) Jaké je Tvoje vývojové porovnání od 1. do 5. třídy?**

Ukazuji pokrok v češtině a v matematice. V matematice jsem porovnávala obtížnost úloh, které už umím vyřešit. V českém jazyce jsem porovnávala písmo a na dalších pracích ukazuji zlepšení i v gramatických jevech.

### **5) Ve svém portfolio máš AHA práce. Co pro Tebe znamená AHA práce?**

To je práce, během níž jsem se něco nového dozvěděla.

### **6) Co bylo pro Tebe obtížné při tvorbě reprezentačního portfolio?**

Měla jsem ve velkém portfolio hodně prací. Naučila jsem se vybírat ty práce, které jsou pro mě důležité.

### **7) Co bylo pro Tebe snadné při tvorbě reprezentačního portfolio?**

Průběžné zakládání prací do desek.

### **8) Jakým dovednostem ses při práci s portfolio naučila?**

Vybírat, třídit a komentovat práce do portfolio. Už když dávám práce do portfolio, tak přemýšlím, co bych o nich řekla.

### **9) Při jakých situacích můžeš využít portfolio?**

Portfolio můžeme použít v průběhu hodiny. Oceňuji, že jsem si portfolio mohla vzít během testu. Portfolio máme při konzultacích.

**10) Jaká byla Tvoje motivace k dokončení mistrovského díla?**

Práce s portfoliem mě baví a chtěla jsem dostat jedničku.

**11) Je něco, co bys změnila při tvorbě reprezentačního portfolia?**

Příště bych si dala do portfolia více cedulek. Ještě bych více prací v portfoliu okomentovala. Ale s uspořádáním jsem spokojená.

**12) Jaké máš pocity z obhajoby mistrovského díla?**

Jo, bylo to fajn. Všichni poslouchali, když jsem mistrovské dílo představovala.

**13) Co Ti při obhajobě mistrovského díla pomáhalo?**

Řekla jsem si to i doma. Věděla jsem, jaké práce chci ukázat.

**14) V čem je reprezentační portfolio přínosné pro Tebe?**

Mistrovské dílo je dobré v tom, že se můžu podívat, co jsem uměla a teď už to třeba neumím.

**15) V čem myslíš, že může být tvé reprezentační portfolio přínosné pro ostatní?**

Mohou se do mého portfolia podívat a inspirovat se, podle čeho si své portfolio seřadit. Hlavní je, aby se v tom člověk vyznal, dávat do portfolia například barevné lístečky pro lepší orientaci.

**16) Kdy ses rozhodla, že budeš tvořit rodinné portfolio?**

Nejprve jsem tvořila to školní portfolio. Potom jsem dělala portfolio o svém životě. Taky mně s tím tak trochu pomohla mamka, protože ona říkala, že se jí líbí to portfolio, které děláme ve škole, tak bych si mohla založit i rodinné.

**17) Jaký je cíl Tvého rodinného portfolia?**

Kdo nahlédne do mého portfolia, tak se může dozvědět hodně z mého života. Je to dlouholeté portfolio.

**18) Jakým způsobem jsi řadila materiály ve svém rodinném portfoliu?**

Materiály v rodinném portfoliu mám řazené podle roků, úplně dole mám\_narození, potom mám tábor, první třídu až pátou třídu.

**19) Co obsahuje Tvé rodinné portfolio?**

Mám tam malování, příběhy, dopisy, diplomy a fotky. Dopisy jsou od mámy a táty. Mám tam i složenky z obědů. Potom tam mám letáky – tam jsou vybrané věci, které jsem si přála ve školce k Vánocům. Vysvědčení – ze školky, školy a kroužků. Dodací list – za nákup piana. Já jsem dva roky chodila na piano. Je to část mého života.

**20) Tvoří někdo z vaší rodiny také portfolio?**

Sestra si dělá portfolio.

### **Příloha 3 Rozhovor č. 3**

Pohlaví: Žena

Třída: 6. ročník

#### **1) Pracujete s portfoliem v 6. ročníku ZŠ?**

Ano.

#### **2) Pokud ano, v jakých předmětech portfolio využíváte?**

Portfolio máme na jazyky, matematiku a fyziku.

#### **3) Jaký je cíl portfolia na 2. stupni ZŠ?**

Na konci školního roku máme mít v portfoliu všechny práce a pracovní listy. Ty pracovní listy, které máme v portfoliu, tak z nich a učebnice se učíme.

#### **4) Jaké práce zakládáš do portfolia?**

Já si zakládám všechny práce.

#### **5) Jak často zakládáš práce do portfolia?**

Průběžně.

#### **6) Je něco, co se Ti při práci s portfoliem osvědčilo a pokračuješ s tím i na 2. stupni ZŠ?**

Všechny práce si ukládat. Nevyhazuji žádné práce, které se mi nepovedly.

#### **7) Vracíš se k portfoliu z 1. stupně ZŠ?**

Prezentuji své portfolio i v ostatních třídách, takže celkem často.

#### **Příloha 4 Rozhovor č. 4**

Pohlaví: Žena

Třída: 5. ročník

**1) Co pro Tebe znamená reprezentační portfolio v 5. ročníku, tzv. mistrovské dílo?**

Otevřu knížku a hned vím, v čem jsem se zlepšila. Je to takový jasný a srozumitelný pokrok.

**2) Jaký je cíl mistrovského díla v 5. ročníku?**

Ukázat práce, kde jsem udělala pokrok.

**3) Jakým způsobem máš práce v reprezentačním portfolio seřazeny?**

Práce v portfolio mám seřazeny podle ročníků a předmětů.

**4) Jaké je Tvoje vývojové porovnání od 1. do 5. třídy?**

Velký pokrok jsem udělala ve psaní. Dřív jsem hrozně škrábala, ale teď už píšu lépe. Teď píšu malým tiskacím písmem. V matematice porovnávám úlohy podle obtížnosti. Dále porovnávám práce z předmětu člověk a jeho svět – co jsem znala v první třídě a co už znám teď.

**5) Ve svém portfolio máš AHA práci. Co pro Tebe znamená AHA práce?**

Díky této práci jsem se něco nového dozvěděla a naučila.

**6) Co bylo pro Tebe obtížné při tvorbě reprezentačního portfolio?**

Těžké bylo najít ty práce, na kterých bych ten pokrok nejlíp ukázala.

**7) Co bylo pro Tebe snadné při tvorbě reprezentačního portfolio?**

Sbírání a třídění prací mě bavilo.

**8) Jakým dovednostem ses při práci s portfolio naučila?**

Naučila jsem se mít v těch papírech pořádek.

**9) Při jakých situacích můžeš využít portfolio?**

Když něco zapomenu, tak se do portfolio podívám. Taký se z něj učím.

**10) Jaká byla Tvoje motivace k dokončení mistrovského díla?**

Záleželo mi i na známce. Práce s portfoliem mě hodně bavila. Bylo pro mě příjemné sledovat, jak jsem se měnila, jak v učení, tak povahou.

**11) Je něco, co bys změnila při tvorbě reprezentačního portfolia?**

Asi bych nic neměnila, vyhovovalo mi to.

**12) Jaké máš pocity z obhajoby mistrovského díla?**

Pocity z obhajoby mám dobré. Když máte to portfolio před sebou a vidíte ty práce, tak se vám prostě vybaví, co jste v tom daném ročníku dělali a jak jste se zlepšili.

**13) Co Ti při obhajobě mistrovského díla pomáhalo?**

Že jsem se na ni připravila i doma.

**14) V čem je reprezentační portfolio přínosné pro Tebe?**

Když otevřu portfolio, tak vidím pokrok, kde jsem se zlepšila.

**15) V čem myslíš, že může být Tvé reprezentační portfolio přínosné pro ostatní?**

Mohou se například podívat, jak mám práce v portfoliu seřazeny. Třeba je to bude inspirovat. Už od začátku si roztřídit materiály podle předmětů. To hodně pomůže.

## **Příloha 5 Rozhovor č. 5**

Pohlaví: Žena

Třída: 6. ročník

### **1) Pracujete s portfoliem v 6. ročníku ZŠ?**

Ano.

### **2) Pokud ano, v jakých předmětech portfolio využíváte?**

Portfolio máme na matematiku, fyziku a také na jazyky.

### **3) Jaký je cíl portfolia na 2. stupni ZŠ?**

Do portfolia si ukládáme práce, ze kterých se také učíme na testy. Máme sbírat všechny práce.

### **4) Jaké práce zakládáš do portfolia?**

Úplně všechno i nepodařené práce.

### **5) Jak často zakládáš práce do portfolia?**

Každý den.

### **6) Je něco, co se Ti při práci s portfoliem osvědčilo a pokračuješ s tím i na 2. stupni ZŠ?**

Nejdřív práce roztrídít a poté zakládat práce – podle tříd nebo předmětů. To hodně pomůže.

### **7) Vracíš se k portfoliu z 1. stupně ZŠ?**

Ano. Mohu se podívat na něco, co jsem uměla a teď už to třeba neumím.

## **Příloha 6 Rozhovor č. 6**

Pohlaví: Žena

Třída: 5. ročník

### **1) Co pro tebe znamená reprezentační portfolio v 5. ročníku, tzv. mistrovské dílo?**

Důkaz, že se člověk něco naučil. Můžu se do něj podívat, kdybych něco zapomněla.

### **2) Jaký je cíl mistrovského díla v 5. ročníku?**

Ukázat pokrok, v čem jsem se zlepšila.

### **3) Jakým způsobem máš práce v reprezentačním portfolio seřazeny?**

Práce v portfolio mám seřazeny podle předmětů a podle tříd.

### **4) Jaké je Tvoje vývojové porovnání od 1. do 5. třídy?**

Porovnávala jsem český jazyk, výtvarnou výchovu a mám tam taky na porovnání sebehodnotící listy od 1. do 5. třídy. V českém jazyce ukazuji, jak se mi změnilo písmo. V první a druhé třídě jsem psala krásně a čitelně. V páté třídě však škrabu a nemůžu to občas po sobě přečíst. Píšu rychle. Od čtvrté třídy píšu písmem Comenia Script. V první třídě jsem neuměla tolik malovat, ale teď už mi to docela jde.

### **5) Ve svém portfolio máš AHA práci. Co pro Tebe znamená AHA práce?**

Aha práce je práce, díky níž jsem se něco nového dozvěděla.

### **6) Co bylo pro tebe obtížné při tvorbě reprezentačního portfolio?**

Bylo pro mě těžké najít a třídit papíry. Také správně odhadnout, do jaké třídy ta práce patří. Paní učitelka mi poradila ty barevné lístečky. Lépe se v tom orientuji. Lístečky jsou dobře vidět.

### **7) Co bylo pro Tebe snadné při tvorbě reprezentačního portfolio?**

Zakládat papíry do desek.

### **8) Jakým dovednostem ses při práci s portfolio naučila?**

Naučila jsem se třídit a vybírat své práce. Musela jsem být trpělivá.

### **9) Při jakých situacích můžeš využít portfolio?**

Můžu se do něj podívat, kdybych něco zapomněla. Mohu se z něj učit.



**10) Jaká byla Tvoje motivace k dokončení mistrovského díla?**

Chtěla jsem dostat pěknou známku.

**11) Je něco, co bys změnila při tvorbě reprezentačního portfolio?**

Dala bych tam více AHA a JÚ prací.

**12) Jaké máš pocity z obhajoby mistrovského díla?**

Dobré, ale mohla jsem se na to ještě víc připravit. Někdy jsem moc líná.

**13) Co Ti při obhajobě mistrovského díla pomáhalo?**

Že jsem se na to mohla připravit doma. Ty barevné lístečky v portfolio mi pomohly, že jsem se v tom dobře orientovala.

**14) V čem je reprezentační portfolio přínosné pro Tebe?**

Můžu se do něj podívat, kdybych něco zapomněla. Zároveň vidím svůj pokrok od 1. do 5. třídy.

**15) V čem myslíš, že může být Tvé reprezentační portfolio přínosné pro ostatní?**

Mohou se podívat, jak mám ty materiály roztríděny a od sebe rozlišeny.

## **Příloha 7 Rozhovor č. 7**

Pohlaví: Žena

Třída: 6. ročník

### **1) Pracujete s portfoliem v 6. ročníku ZŠ?**

Ano.

### **2) Pokud ano, v jakých předmětech portfolio využíváte?**

Portfolio máme na matematiku, fyziku a také na jazyky.

### **3) Jaký je cíl portfolia na 2. stupni ZŠ?**

Učíme se z toho jako z učebnice. Ukládáme všechny práce.

### **4) Jaké práce zakládáš do portfolia?**

Všechno, co k danému předmětu mám.

### **5) Jak často zakládáš práce do portfolia?**

Několikrát týdně.

### **6) Je něco, co se Ti při práci s portfoliem osvědčilo a pokračuješ s tím i na 2. stupni ZŠ?**

Mít tam dost materiálů, které si od začátku třídím podle data.

### **7) Vracíš se k portfoliu z 1. stupně ZŠ?**

Ano. Můžu se do něj podívat, kdybych něco zapomněla.

## **Příloha 8 Rozhovor č. 8**

Pohlaví: Žena

Třída: 5. ročník

### **1) Co pro Tebe znamená reprezentační portfolio v 5. ročníku, tzv. mistrovské dílo?**

Portfolio mám jako vzpomínku, ale je to zdlouhavá práce.

### **2) Jaký je cíl mistrovského díla v 5. ročníku?**

Ukázat pokrok od 1. do 5. třídy.

### **3) Jakým způsobem máš práce v reprezentačním portfolio seřazeny?**

Portfolio mám rozděleno na několik oblastí – sebehodnotící listy, AHA práce, čtenářské listy, práce a testy z českého jazyka, matematiky a předmětu člověk a jeho svět.

### **4) Jaké bylo Tvoje vývojové porovnání od 1. do 5. třídy?**

V českém jazyce porovnávám práce z hlediska gramatické obtížnosti a ukazuji, jak se mi změnilo písmo. V matematice porovnávám různé obtížnosti úloh. Pak tam mám ještě na porovnání sebehodnotící listy.

### **5) Ve svém portfolio máš AHA práci. Co pro Tebe znamená AHA práce?**

Práce, díky níž jsem se něco nového dozvěděla.

### **6) Co bylo pro Tebe obtížné při tvorbě reprezentačního portfolio?**

Najít ty papíry, na kterých je nejvíc vidět ten rozdíl.

### **7) Co bylo pro Tebe snadné při tvorbě reprezentačního portfolio?**

Zvolit si oblasti v portfolio.

### **8) Jakým dovednostem ses při práci s portfolio naučila?**

Při práci s portfolio jsem se naučila třídit a zakládat práce.

### **9) Při jakých situacích můžeš využít portfolio?**

Při samotném učení na test.

### **10) Jaká byla Tvoje motivace k dokončení mistrovského díla?**

Na mistrovském díle jsem pracovala dlouho, vzalo mi to hodně času. Jsem ráda, že jsem to dodělala. Nechtěla jsem mít špatnou známku.

**11) Je něco, co bys změnila při tvorbě reprezentačního portfolio?**

Mít větší představu, jak chci, aby to mistrovské dílo vypadalo. Rozvrhnout si to lépe časově. Jednou mi to nevyšlo, při tom zakládání prací, a musela jsem hledat nový systém. Bála jsem se, že to nestihnu.

**12) Jaké máš pocity z obhajoby mistrovského díla?**

Jsem ráda, že jsem to zvládla obhájit.

**13) Co Ti při obhajobě mistrovského díla pomáhalo?**

Mohla jsem se na to doma připravit.

**14) V čem je reprezentační portfolio přínosné pro Tebe?**

Mistrovské dílo mám jako vzpomínku.

**15) V čem myslíš, že může být Tvé reprezentační portfolio přínosné pro ostatní?**

Například se mohou ostatní podívat, na jaké oblasti mám to portfolio rozděleno.

## **Příloha 9 Rozhovor č. 9**

Pohlaví: Žena

Třída: 6. ročník

### **1) Pracujete s portfoliem v 6. ročníku ZŠ?**

Ano.

### **2) Pokud ano, v jakých předmětech portfolio využíváte?**

Portfolio máme na matematiku, fyziku a také na jazyky. Já mám portfolio ještě na dějepis.

### **3) Jaký je cíl portfolia na 2. stupni ZŠ?**

Učíme se z toho jako z učebnice. Mám v něm všechny práce.

### **4) Jaké práce zakládáš do portfolia?**

Všechno, co dostáváme a co vytvořím.

### **5) Jak často zakládáš práce do portfolia?**

Skoro každý den.

### **6) Je něco, co se Ti při práci s portfoliem osvědčilo a pokračuješ s tím i na 2. stupni ZŠ?**

Od začátku mít ty materiály seřazený a mít jich tam dost.

### **7) Vracíš se k portfoliu z 1. stupně ZŠ?**

Slouží mi jako nápověda. Když třeba opakujeme, co jsme se učili, a já to neumím nebo si to nepamatuji.

## **Příloha 10 Rozhovor č. 10**

Pohlaví: Muž

Třída: 5. ročník

### **1) Co pro Tebe znamená reprezentační portfolio v 5. ročníku, tzv. mistrovské dílo?**

Povinnost, kterou jsem musel udělat s papíry.

### **2) Jaký je cíl mistrovského díla v 5. ročníku?**

Ukázat pokrok, v čem jsem se zlepšil.

### **3) Jakým způsobem máš práce v reprezentačním portfolio seřazeny?**

Portfolio mám rozděleno podle ročníků, předmětů, ale i podle data.

### **4) Jaké bylo Tvoje vývojové porovnání od 1. do 5. třídy?**

V českém jazyce porovnávám psaní, jak jsem psal v první a teď v páté třídě. V první třídě jsem psal pěkně, i když písmena byla hodně velká. V 5. třídě píšu občas škaredě, ale velikost písma se mi líbí. Od čtvrté třídy píšu písmem Comenia Script. Je to rychlejší.

### **5) Ve svém portfolio máš AHA práci. Co pro Tebe znamená AHA práce?**

AHA práce byly ty práce, které měly smysl. Něco jsem se díky nim dozvěděl.

### **6) Co bylo pro Tebe obtížné při tvorbě reprezentačního portfolio?**

Nejtěžší bylo dokopat se k tomu, abych si na to sednul a udělal to.

Těžké pro mě bylo zvolit, co budu porovnávat a jaké práce si pro porovnání vyberu. Strávil jsem na tom porovnání 2 hodiny v kuse.

### **7) Co bylo pro Tebe snadné při tvorbě reprezentačního portfolio?**

Asi to zakládání do šanonu.

### **8) Jakým dovednostem ses při práci s portfolio naučil?**

Při práci s portfolio jsem se naučil roztřídit a seřadit si jednotlivé listy. Najít si systém. Také výdrž u věci – když něco rozdělám, nějaký dlouhodobý projekt, tak u toho zůstanu.

### **9) Při jakých situacích můžeš využít portfolio?**

Když jsem něco zapomněl, tak jsem se do něj mohl podívat.

**10) Jaká byla Tvoje motivace k dokončení mistrovského díla?**

Chtěl jsem to nějak vylepšit, ukázat pokrok, když se mi to napoprvé nepodařilo. Nechtěl jsem dostat špatnou známku.

**11) Je něco, co bys změnil při tvorbě reprezentačního portfolio?**

Mohl jsem dát pro porovnání psaní ještě další ročníky. Přiznávám, že jsem si s tím nedal tolik práce. Neřešil jsem grafickou úpravu.

**12) Jaké máš pocity z obhajoby mistrovského díla?**

Z obhajoby jsem měl dobrý pocit. Snažil jsem se do prezentace vložit i nějaký vtipný komentář, aby se i zasmáli. Zpětně jsem rád, že jsem portfolio obhájil.

**13) Co Ti při obhajobě mistrovského díla pomáhalo?**

Odkazoval jsem se na kritéria mistrovského díla.

**14) V čem je mistrovské dílo přínosné pro Tebe?**

Je hezké mít nějakou vzpomínku. Možná až budu starší, tak se na to podívám.

**15) V čem myslíš, že může být Tvé reprezentační portfolio přínosné pro ostatní?**

Nevím. Možná, že se mohou podívat, jak mám portfolio rozděleno.

## **Příloha 11 Rozhovor č. 11**

Pohlaví: Muž

Třída: 6. ročník

### **1) Pracujete s portfoliem v 6. ročníku ZŠ?**

Ano.

### **2) Pokud ano, v jakých předmětech portfolio využíváte?**

Portfolio máme na matematiku, fyziku, jazyky.

### **3) Jaký je cíl portfolia na 2. stupni ZŠ?**

Zatím je to sbírka prací a je zcela na nás, kdy do portfolia budeme práce zakládat. Z těch prací, co máme v portfoliu, se učíme.

### **4) Jaké práce zakládáš do portfolia?**

Zatím všechno. Když dostanu nějaký papír, tak si ho do portfolia zakládám.

### **5) Jak často zakládáš práce do portfolia?**

Práce si do portfolia zakládám už průběžně. Nechci je zase zpětně hledat.

### **6) Je něco, co se Ti při práci s portfoliem osvědčilo a pokračuješ s tím i na 2. stupni ZŠ?**

Těžko říct. Měl jsem v tom chaos.

### **7) Vracíš se k portfoliu z 1. stupně ZŠ?**

Občas. Jen když něco zapomenu a potřebuji se podívat, jak to je.



## **Příloha 12 Rozhovor č. 12**

Pohlaví: Muž

Třída: 5. ročník

### **1) Co pro Tebe znamená reprezentační portfolio v 5. ročníku, tzv. mistrovské dílo?**

Mám to spíš jako vzpomínky. Když potřebuji zjistit, co jsme dělali, nebo se chci vrátit k nějakým pracím, tak se prostě podívám do toho mistrovského díla.

### **2) Jaký je cíl mistrovského díla v 5. ročníku?**

Aby bylo možné rozeznat ten postup, kde jsem byl na začátku a kde jsem teď. Ukázat ten pokrok.

### **3) Jakým způsobem máš práce v reprezentačním portfolio seřazeny?**

Portfolio mám rozděleno na ročníky a oblasti: sebehodnocení, matematika, český jazyk, člověk a jeho svět, testy, výtvarná výchova, hudební výchova a práce v pátek.

### **4) V čem byl tvůj pokrok od 1. do 5. třídy? Co ve svém portfolio porovnáváš? Co jsi porovnával a jaký jsi v tom zaznamenal pokrok?**

V matematice porovnávám obtížnost úloh. Například v první a druhé třídě jsme řešili úlohy na sčítání a odčítání. Ve třetí třídě už jsme řešili úlohy na násobení.

V českém jazyce ukazují pokrok ve psaní. V první třídě jsme cvičili obloučky a potom už mám normální písmo. Mám tam také na porovnání i čtenářské listy od 1. do 5. třídy. Čtenářské listy nejsou jenom nějaké listy, ale je to doklad o tom, že jsem četl celou tu knížku. Není to papír, ale je to celá knížka zformulovaná do jednoho papíru. Ve výtvarné výchově porovnávám obrázky z 1. a 5. třídy. Jak jsem kreslil dřív v 1. třídě a jak už umím kreslit dnes. Dále porovnávám testy. Na nich se ukazuje, jak to skutečně umím. Ty práce na doma, to nejsou práce s mými vědomostmi, ale můžu se někam podívat.

### **5) Ve svém portfolio máš AHA práci. Co pro Tebe znamená AHA práce?**

AHA práce je pro mě práce, která mě něco naučila nebo jsem se díky ní něco dozvěděl.

### **6) Co bylo pro Tebe obtížné při tvorbě reprezentačního portfolio?**

Obtížné bylo vybírat AHA práce, protože úplně na začátku jsem nevěděl, co nemám počítat jako AHA práci.

**7) Co bylo pro Tebe snadné při tvorbě reprezentačního portfolia?**

Snadné bylo zakládat ty práce do portfolia.

**8) Jakým dovednostem ses při práci s portfoliem naučil?**

Naučil jsem si ty všechny papíry roztřídit, abych se v tom mistrovském díle vyznal a věděl, proč to tam mám.

**9) Při jakých situacích můžeš využít portfolio?**

Portfolio jsem mohl využít při testech a při opakování látky.

**10) Jaká byla Tvoje motivace k dokončení mistrovského díla?**

Nestávalo se mi, že bych ztrácel motivaci mistrovské dílo dokončit. Neměl jsem k tomu důvod, protože jsem si práce do portfolia zakládal každý pátek. Z toho týdne nám tam dali všechny práce a my jsme si je roztřídili.

**11) Je něco, co bys změnil při tvorbě reprezentačního portfolia?**

Příště bych dal do portfolia víc AHA prací.

**12) Jaké máš pocity z obhajoby mistrovského díla?**

Cítil jsem se dobře. Jako normálně si povídat.

**13) Co Ti při obhajobě mistrovského díla pomáhalo?**

Mít to portfolio u sebe a orientovat se v něm. Jako bych je provedl tím portfoliem.

**14) V čem je reprezentační portfolio přínosné pro Tebe?**

V učení. Pomáhalo mi to zopakovat si látku. Nebo, když chci někomu ukázat své pokroky.

**15) V čem myslíš, že může být Tvé reprezentační portfolio přínosné pro ostatní?**

Tak pro ostatní asi v tom, že když do toho nahlédnou, tak se můžou dozvědět nějaké další informace, např. o těch zemích Evropy. Je to taková další kniha.

### **Příloha 13 Rozhovor č. 13**

Pohlaví: Muž

Třída: prima

#### **1) Pracujete s portfoliem na víceletém gymnáziu?**

Ne.

#### **2) Vedeš si sám portfolio?**

Nejdřív jsem zkoušel dávat si bokem ty materiály, ale oni si nechávají všechny testy. Jediné, co jsem si tam mohl dát, byly pracovní listy. Některé práce se taky musely odevzdat, aby viděli u nás ty pokroky. Když se tam něco dostalo, tak to bylo třeba jenom náhodou.

#### **3) Jaký by mohl být cíl portfolia na víceletém gymnáziu?**

Nejen učitelé, ale i my bychom viděli naše pokroky.

#### **4) Je něco, co se Ti při práci s portfoliem osvědčilo a pokračuješ s tím i na víceletém gymnáziu?**

Umět si vytvořit ten systém – způsob uspořádání materiálů.

#### **5) Vracíš se k portfoliu z 1. stupně ZŠ?**

Někdy. Je zábavné se podívat na to, jak jsem na tom byl na začátku docházky. Vidět ty posuny.



#### Příloha 14 Prezentace mistrovského díla – Lucie (květen, 2016)

- Cíl pozorování: způsob komunikace hlavních komunikujících

Kdo?	Co?	Kde?	Kdy?	Jak dlo uho?	Jakým způsobem?	Proč?
Paní učitelka	„Vezměte si papír a tužku a za dvě minuty se sejdeme v kroužku. Lucie, ty si připrav své mistrovské dílo.“	ve třídě	10:58	1 min	ústně	Paní učitelka zadává jasné instrukce, aby se pak žáci zbytečně nezdržovali a prezentace začala včas v 11:00.
Žáci	Berou si papír, tužku a jdou si sednout do kroužku na koberec.	v lavici		2 min		Papír slouží k zapisování otázek, které je napadnou v průběhu prezentace a popřípadě k zapsání doporučení a ocenění.  Žáci sedí tak, aby na Lucii dobře viděli.
Lucie	Vezme si mistrovské dílo a posadí se na židli.	v kroužku				

		na koberci				
Paní učitelka	„Až budeš připravená, tak můžeš začít mluvit.“	v kroužku na koberci				
Lucie	<p>Prezentuje nahlas své mistrovské dílo. Provází žáky svým mistrovským dílem.</p> <p>Mistrovské dílo má řazené podle tříd.</p> <p>Obsah mistrovského díla:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Úvodní strana</li> <li>• Kritéria mistrovského díla</li> <li>• Sebehodnotící listy</li> <li>• JÚ práce – pracovní list o zubech</li> <li>• AHA práce o zelenině</li> <li>• Práce označeny symbolem + komentuje slovy: „Potom tady mám plus – to se mi podle mě dost povedlo.“</li> <li>• Čtenářské listy – u nich má problém přečíst, co tam má napsáno. Dle jejich slov: „Nevím, co tam mám napsáno, nedokážu to přečíst.“</li> <li>• Druhá AHA práce – Stromy a jejich plody, výtvarná technika – frotáž.</li> <li>• Obrázky – maluje dle zadání (2 nohy, zobák, kůže a drápy). Práce se jí povedla. Má z ní radost, proto ji ukazuje.</li> <li>• Pracovní list – hodiny. Komentuje slovy: „Já si myslím, že jsem pokročila v hodinách.“</li> <li>• Ukazuje notový zápis z hudební výchovy, jako</li> </ul>	v kroužku na koberci	11:01	10 min	ústně	<p>Žákyně prezentuje na základě předem stanovených kritérií, aby práce mohla být ohodnocena.</p> <p>AHA práce pomocí ní se něco dozvěděla.</p> <p>JÚ práce – práce, která se jí líbila a bavila ji.</p>

	<p>důkaz o tom, že se naučila psát houslový klíč.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• JÚ práce – krátké vyprávění, co dělali během akce spaní ve škole. Říká: „<i>Jú, bavilo mě to psát.</i>“</li> <li>• Pracovní list z ČJS – kde má informace rozděleny do 3 sloupců (vím, chci vědět, dozvěděla jsem se). Měla tam vložený papírek – ‘AHA’ s komentářem ‘<i>Dozvěděla jsem se, jestli už byly hrnce.</i>’</li> <li>• Další pokrok, tentokrát v psaní a další práce na vývojové porovnání z českého jazyka od 1. – 5. třídy.</li> </ul> <p>„<i>Jé, to jsi psala fakt hezky,</i>“ vstoupil do prezentace spolužák.</p> <p>Práce na vývojové porovnání v psaní v českém jazyce komentuje slovy: „<i>To je ze 2. třídy. Tady jsem už trošku víc škrábala.</i>“ Ve 3. třídě změnila písmo. Od 4. třídy píše písmem Comenia Script. „<i>Tak jsem psala ve čtvrté a takto v páté třídě.</i>“</p> <p>Vývojové porovnání v českém jazyce je zaměřeno také na gramatickou obtížnost v českém jazyce.</p> <p>V 1. třídě poznávala písmena a učila se je zapisovat, později psala slova a krátké věty. Ukazuje práce z dalších tříd. Ve druhé třídě má krátký text složený z několika vět.</p>					<p>Žáci nemají do této části vstupovat, aby nenarušili soustředění žáka, který prezentuje.</p>
--	--	--	--	--	--	--

	<p>Ve třetí třídě jsou práce na doplňování i/y. Ve čtvrté třídě určovala a převáděla pády a čísla u podstatných jmen. V páté třídě bylo doplňování i/y a mluvnická cvičení z předchozích ročníků. Na jedné z prací má na papírku napsáno – <i>‘Už umím určit kořen slova.’</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vývojové porovnání v matematice.</li> </ul> <p>Lucie komentuje vývojové porovnání slovy:  <i>„V matematice v 1. třídě jsme počítali jednoduché příklady typu:  <math>4 + 1 = 5</math>, ve 2. třídě – sloupečky příkladů na + -, ve 3. třídě už je násobení, ve 4. třídě – násobení dvojciferným číslem, v 5. třídě – souhrnný test z páté třídy – co už bych měla umět.“</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Další práce z ČJS – třídění odpadu, Velká Británie, lidské tělo, středověk, Praha, J. A. Komenský (třídní projekt).</li> </ul> <p>Mistrovské dílo uzavírá slovy: <i>„To je všechno.“</i></p>					
Všichni	Potlesk.					
Paní učitelka	<p><i>„Luci, tak jestli k tomu ještě nechceš sama něco dodat.“</i></p> <p>Lucie říká, že ne.</p>	v kroužku na koberci	11:11	1 min.	ústně	Paní učitelka dává jasné instrukce, aby následující část byla efektivní.



	<i>„Tak já bych dala slovo Tvým spolužákům. Teď máte možnost klást své otázky, popřípadě doporučení. Dávejte si slovo.“</i>					
Žáci	<p>Otázky k mistrovskému dílu Lucie: (Hlásí se většina spolužáků.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Dělala jsi tady to mistrovské dílo průběžně, nebo na poslední chvíli?“ „No, já jsem vlastně měla tady to velké (ukazuje na objemnější portfolio vedle) a z toho jsem si vyndala pár prací a vytvořila mistrovské dílo v páté třídě.“</li> <li>• „Proč máš JÚ a AHA práci dohromady?“ „Protože se mi ta práce hodila na obojí.“</li> <li>• Paní učitelka se zeptala – „Co je tedy pro tebe AHA a JÚ práce?“ „AHA – práce, díky níž jsem se něco nového dozvěděla. JÚ – co mě bavilo a líbilo se mi to.“</li> <li>• „A jak jsi tam měla ty barevné lístečky po krajích, to je tvoje rozřazení?“ „Ano, to je moje rozřazení. Já jsem měla nejprve papírové, ale ty se mi odlepovaly. Tady ty jsou lepší.“</li> </ul> <p>Doporučení a ocenění od některých spolužáků:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Já bych ti příště více doporučila, abys tolik nemluvila o jednotlivých pracích, které máš</li> </ul>	v kroužku na koberci	11:12	8 min.	ústně	<p>Nyní mají žáci možnost pokládat max. 2 otázky, které si zapsali na papír v průběhu prezentace.</p> <p>Podle pravidel zazní 2 ocenění a 1 doporučení od žáků, aby se žáci nerozpovídali.</p>

	<p><i>v mistrovském díle.“</i></p> <p>Paní učitelka do toho vstoupila a říká: „<i>Proč by Lucka měla zmenšit počet prací?</i>“ „<i>No, aby si vybrala méně prací, ale o nich nám zase více řekla.</i>“</p> <p>Přihlásil se jeden chlapec, který argumentoval: „<i>Je jedno, kolik bude mít prací v portfoliu. To je na ní. Mně to třeba dlouhé nepřišlo a oceňuji, že se v něm vyznám.</i>“</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „<i>Já bych chtěla ocenit, že jsi našla tolik AHA prací. Mně to třeba dělalo problém.</i>“</li> </ul>					
Paní učitelka	<p>Ocenění od paní učitelky</p> <p>„<i>Lucko, mluvila jsi dostatečně nahlas. Já bych chtěla u tebe ocenit porovnání od 1. do 5. třídy a dále, že ČJS máš ještě rozdělen na dějepis, zeměpis, biologii.</i></p> <p><i>Pouze bych ti doporučila: Všimla jsem si, že u dvou prací jsi říkala, to nevím, co tam mám napsáno. Jestli by ses příště před tou prezentací na to podívala, abys věděla, proč to tam máš. To je jediné mé doporučení.</i>“</p> <p>„<i>Ještě máte někdo nějaké doporučení, ocenění?</i>“ Nikdo nic. „<i>Já bych poděkovala Lucii i Vám.</i>“</p>					

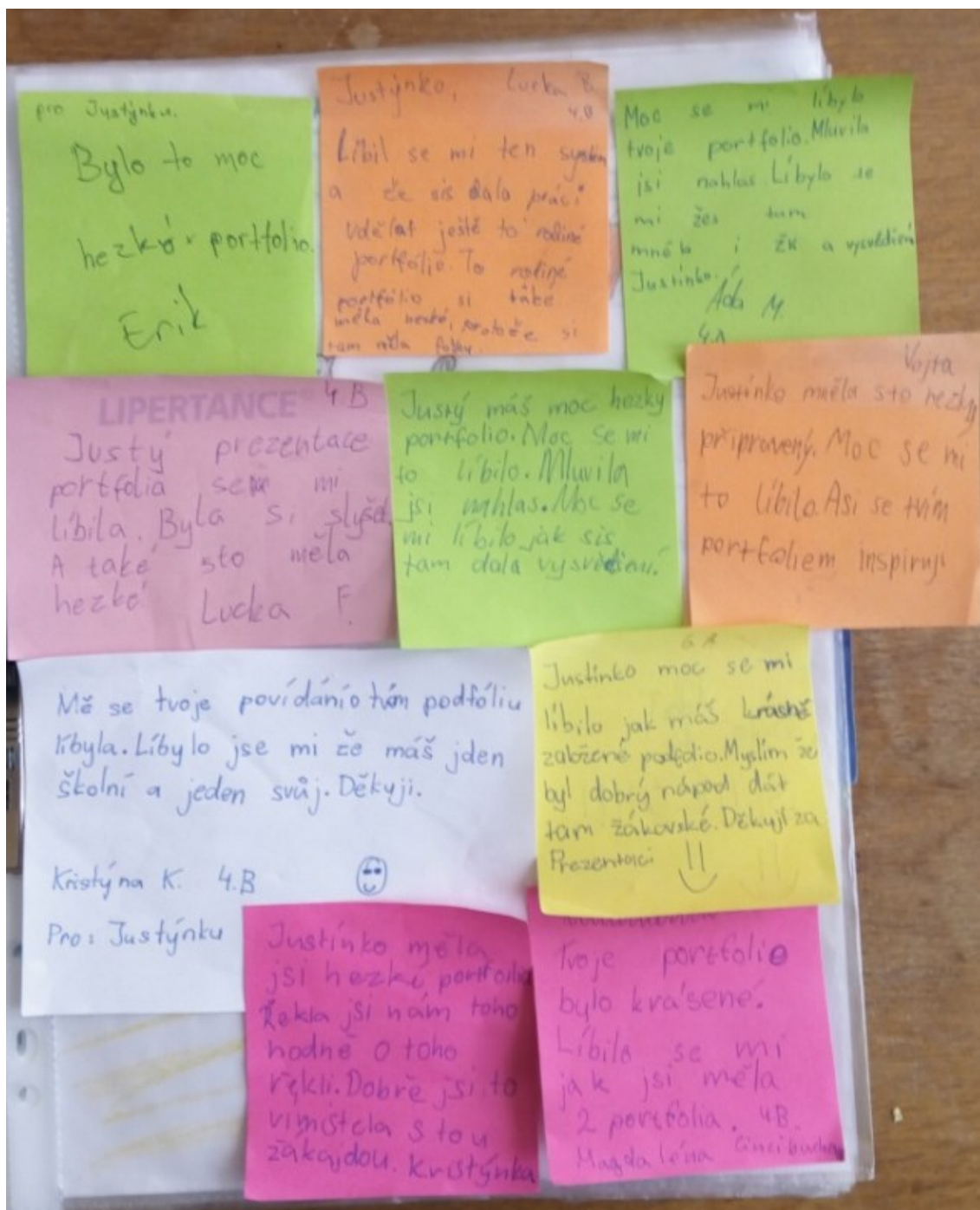
Paní učitelka	<p>„<i>Ted' vám dám lístečky.</i>“</p> <p>Jeden z žáků připomíná, že na barevné papírky mají napsat ocenění k mistrovskému dílu Lucie.</p> <p>„<i>A jakým způsobem?</i>“</p>	V kroužku na koberci	11:20	3 min.	ústně	<p>Barevné lepicí papírky jsou na závěrečné ocenění, které píší všichni žáci.</p> <p>Paní učitelka pokládá otázku, aby se ujistila, že žáci vědí, jak ocenění a doporučení formulovat.</p>
Žák	<p>„<i>Popisným jazykem. Ne, jen jako bylo to pěkné. Co konkrétního tam bylo pěkného a napsat doporučení – co konkrétně zlepšit.</i>“</p>					Žák vlastními slovy upřesňuje instrukci, aby jí všichni porozuměli.
Paní učitelka	„ <i>Jakou by to mělo mít úpravu?</i> “					Paní učitelka dbá na to, aby žáci psali čitelně.
Žák	„ <i>Mělo by to být přehledné.</i> “					
Žáci	Zapisují na barevný papírek – ocenění, doporučení a odevzdávají ho Lucii.	V kroužku na koberci	11:23	5 min.		Žáci píší komentář (ocenění) spolužákovi, který prezentuje mistrovské dílo.

Lucie	Všechny papírky si lepí na přední stranu portfolia, vedle titulní strany.	V kroužku na koberci	11:28	2 min.		
	Konec prezentace		11:30			

Způsob komunikace mezi žáky a Lucií: Lucie si umí vyčkat na klid. Udrží s žáky oční kontakt. Mluví nahlas. Žáci kladou Lucii otevřené otázky.

Způsob komunikace mezi učitelem a žáky: Žáci na instrukce učitele reagují. Paní učitelka klade žákům otevřené otázky. Oceňují diskuzi, která se při prezentaci objevila. Žáci si ji sami vedli. Žáci byli schopni v klidu argumentovat.

**Příloha 15 Ocenění od spolužáků, mistrovské dílo Jany**



## **Příloha 16 S čím jsem nastoupila do 2. třídy, mistrovské dílo Jany**

S čím jsem nastoupila do 2 třídy.

- Umím psát, ale neumím správně gramatiku
- Umím počítat už do 20
- Umím vypočítat slovní úlohy a dokonce ji umím i vymyslet
- Naučila jsem se hodiny
- Poznám od sebe ovoce a zeleninu
- Umím vyjmenovat měsíce v roce
- Mám nastudovaná pravidla chování

### Co umím na konci druhé třídy

- Poznám geometrické tvary
- Umím rýsovat
- Počítat do 100
- Už vím, jak se dělají myšlenkové mapy
- Poznala jsem různá povolání
- Účastnila jsem se matematické olympiády
- V českém jazyce jsem se naučila tvrdé a měkké slabiky
- Poznám dopravní značky
- Umím správně třídit odpad

## Jak dál.....

1. Víím, že musím zabrat v psaní i /y. Také budu pořád procvičovat ostatní gramatiku.
2. Trošku doufám, že od 6 třídy nebude matematika podle prof. Hejného.
3. Na 6 třídu se těším i netěším. Smutné je, že odejdou spolužáci, ale je super, že už budu na druhém stupni.



## Příloha 19 Až až práce, mistrovské dílo Jany

Až až

V pondělí 23. <sup>k</sup>větna jsme jeli na <sup>P</sup>uták. Když jsme přijeli na Šumavu, tak jsme postavili stany. Stan jsem stavěla společně s Kájou a Markétou N. Za to, že jsme postavily stan jako první, tak jsme dostaly zmrzlinu. Po postavení jsme si uvarili polévku a těstoviny. Pak jsme šli na <sup>východ</sup>Mouřenec. Cestou na Mouřenec jsme vyřezávaly pana Okurku. Po Mouřenci jsme si uvarili <sup>večeři</sup>večeři. (vůdci?) Když jsme šli spát, tak přišlo. Toho deště jsem měla až až. A aby <sup>to</sup>nestačilo, byly i drby. Ráno, když jsme se probudili, tak jsme nebyli moc vyspalí, protože jsme šli pozdě spát. Ráno jsme si také uvarili snídani a čaj. Potom co jsme se najedli, tak jsme jeli - šli na výlet. V Sušici jsme šli na hřiště, po hřišti jsme šli do Aquaparku. V Aquaparku mě naštvávalo, že když jsme přišli pozdě o 5 min. platili jsme 19 Kč. Potom jsme se vrátili do autokempu. Z autokempu jsme šli do Annina na jídlo, protože tam má hotel Patrik vedlíčka. Další den jsme šli na výlet. Chtěli jsme jít do muzea, ale to jsme nestihli, protože jsme na plánu měli až až věci a výletů. Večer jsme šli plavat a hrát bowling do hotelu. Já jsem byla 2 hod. v bazénu, protože bowling neumím. Po plavání jsme šli na večeři. K večeři jsme měli řízek a dort. Po večeři jsme měli bojovku. Potom jsme šli do autokempu. Hned ráno jsme si balili a skládali stany. Veli jsme do Prahy a tam mě vyzvedla mamka. S mamkou jsme jely na oběd. A druhý den jsem šla do školy. Bylo to super !!!

## Příloha 20 Práce s komentářem, mistrovské dílo Adama

Vypočítej písemně.

$\begin{array}{r} 325 \\ 120 \\ 247 \\ \hline 693 \end{array}$	$\begin{array}{r} 109 \\ 780 \\ 321 \\ \hline 210 \end{array}$	$\begin{array}{r} 486 \\ 47 \\ 158 \\ \hline 693 \end{array}$	$\begin{array}{r} 603 \\ 654 \\ 963 \\ \hline 20 \end{array}$	$\begin{array}{r} 667 \\ 16 \\ 9 \\ \hline 835 \end{array}$
--	--	---	---	---

Co je zvláštního na výsledcích?

každý výsledek má n  
všechny jsou šestí  
všechny na j 1 a

Učebnice str. 81-84

Vypočítej písemně. Dopln místo barevných polí čísla.

$\begin{array}{r} 532 \\ 4 \\ \hline 2128 \end{array}$	$\begin{array}{r} 532 \\ 40 \\ \hline 21280 \end{array}$	$\begin{array}{r} 299 \\ 7 \\ \hline 2093 \end{array}$	$\begin{array}{r} 299 \\ 70 \\ \hline 20930 \end{array}$	$\begin{array}{r} 328 \\ 6 \\ \hline 1968 \end{array}$	$\begin{array}{r} 328 \\ 60 \\ \hline 19680 \end{array}$
$\begin{array}{r} 518 \\ 3 \\ \hline 1554 \end{array}$	$\begin{array}{r} 518 \\ 30 \\ \hline 15540 \end{array}$	$\begin{array}{r} 427 \\ 5 \\ \hline 2045 \end{array}$	$\begin{array}{r} 427 \\ 50 \\ \hline 20450 \end{array}$	$\begin{array}{r} 325 \\ 6 \\ \hline 1950 \end{array}$	$\begin{array}{r} 325 \\ 60 \\ \hline 19500 \end{array}$

Učebnice str. 93-96

Vypočítej a výsledky zapokrouhlí na desítky.

$6 \cdot 6 \cdot 6 = 216 \approx 220$	$(45 + 24) : 3 = 23 \approx 20$
$124 : 4 = 31 \approx 30$	$4 \cdot 3 \cdot 4 = 48 \approx 50$
$4 \cdot (95 - 6 \cdot 9) = 164 \approx 160$	$5 \cdot (43 - 36) = 35 \approx 40$
$48 + 6 \cdot 13 = 126 \approx 130$	$28 : 7 + 50 = 54 \approx 50$
$156 : 12 = 13 \approx 10$	$12 \cdot 5 - 18 = 30 \approx 30$

34 p 56

106 ne 12

166 ne 20

174

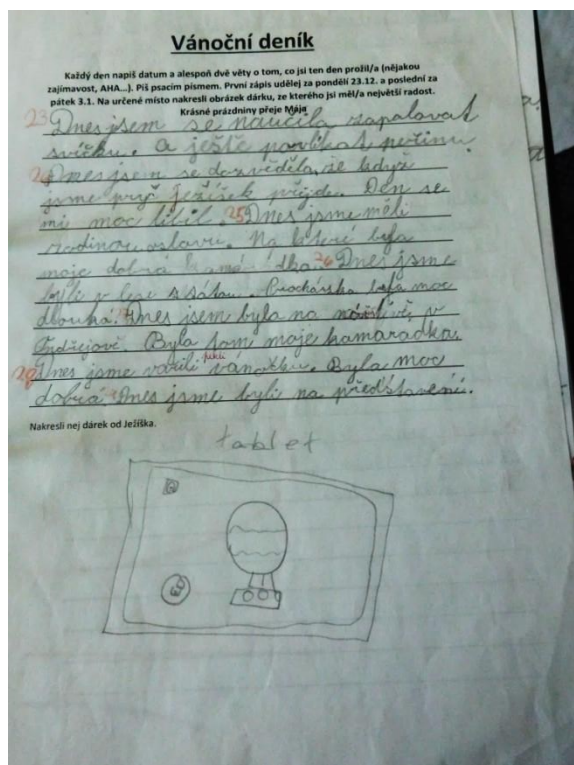
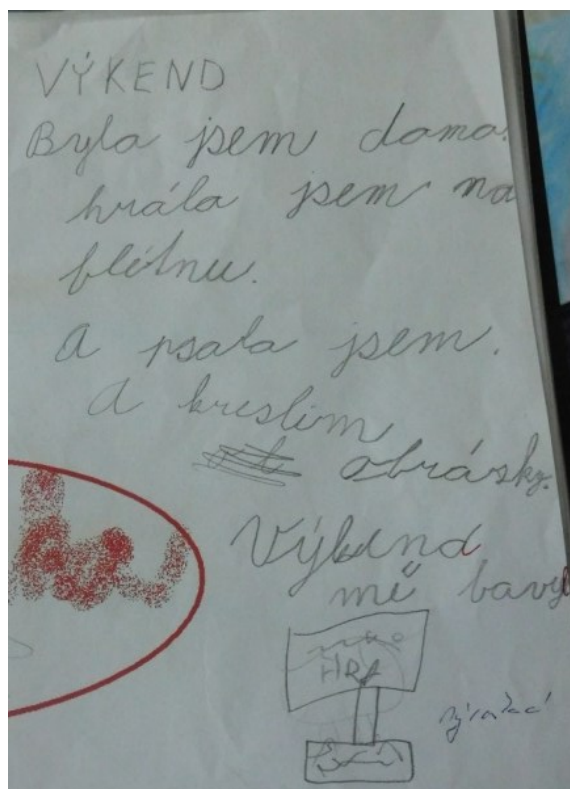
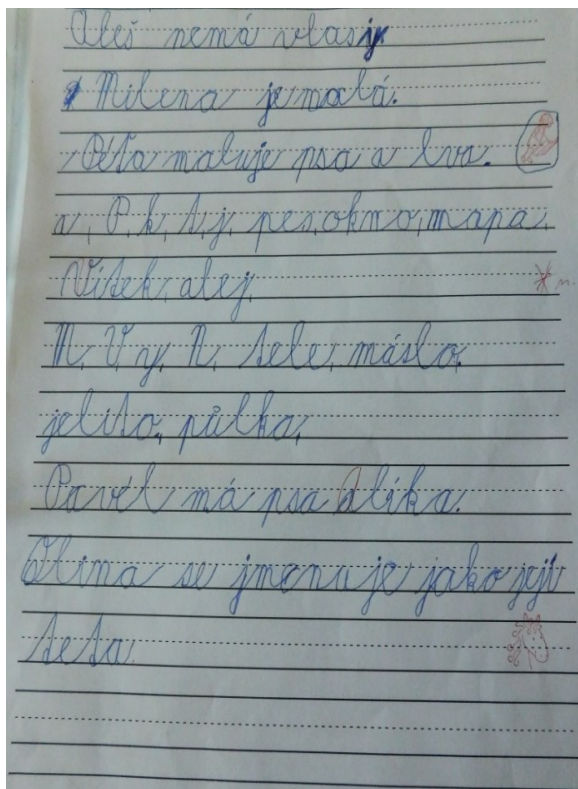
Příloha 21 Život a báseň, mistrovské dílo Sary

ŽIVOT A BÁSEŇ

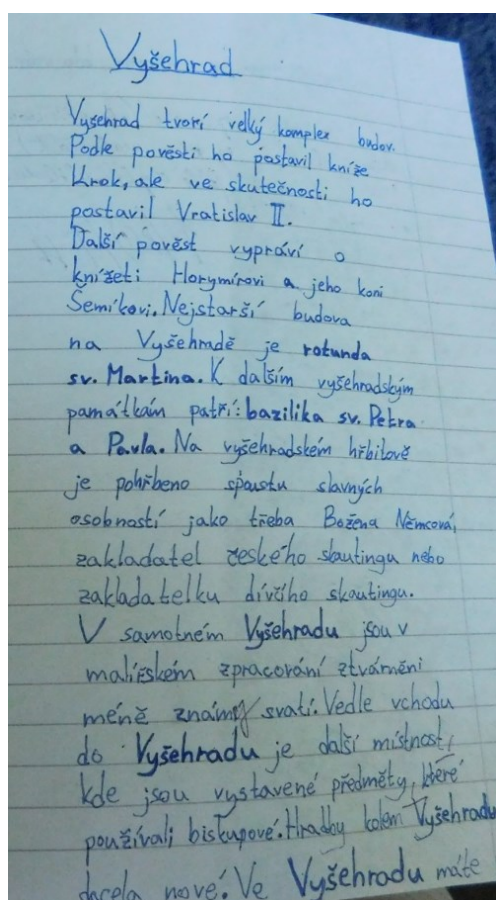
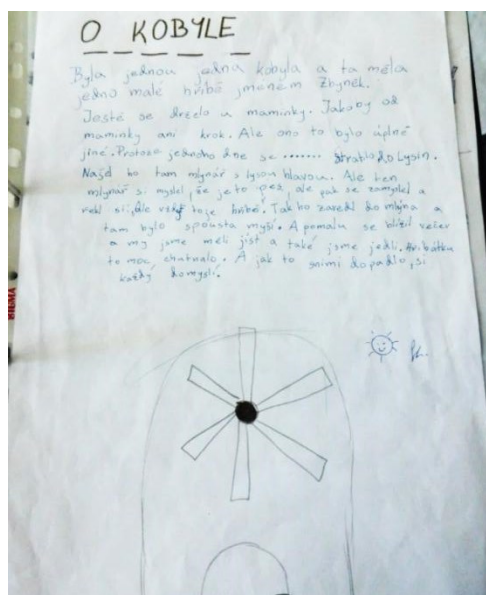
Jsem... úplně... obyčejná... holka. Až na magii (ať moc)  
Poznáš mě podle... tmavých... očí, protože je mám... barevnou... Fantazii.  
Mám rád/a... zvířata... čtení... a... odpáček.  
Vypadám asi jako... holka... s... koňskými... očima... která nikdy  
Nesnáším, když... <sup>moc neví jak se rozhodnout</sup> ~~j~~ mě kluci... šikají.  
Pochopím, že... nějací... lidé jsou... vždyť... mohli...  
~~prožít~~ něco... hrozného. Treba smrt člověka.  
Umím velice dobře... vyprávět a zpívat.  
Jsem užitečný/á, protože... můžu... vyprávět pohádky.  
Těžko zvládám... když... mě kluci pomlouvají.  
Chci si s tebou povídat o... lidském... vnímání... a o... knihách  
Na rozloučenou ti chci říct... že... to co píšu... nemusí... ale  
i... může být pravda.  
Ještě jsem si vzpomněla, že... jsem... dost... duševně... silná.



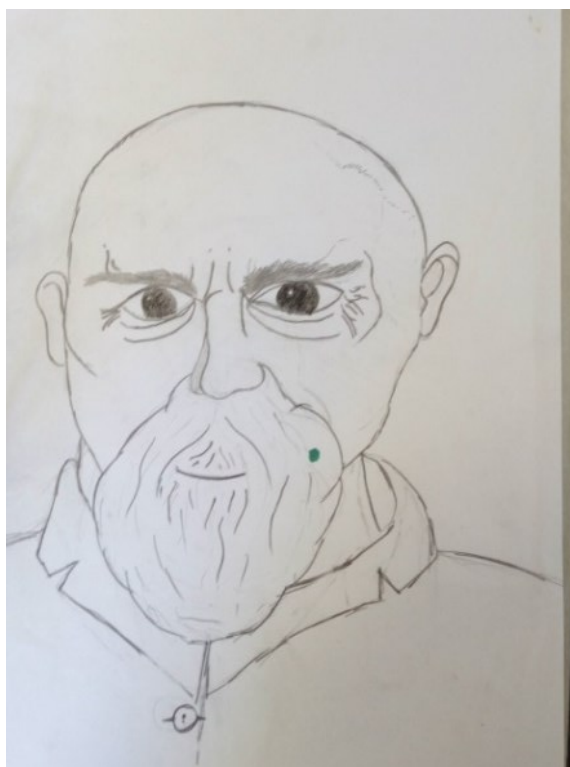
**Příloha 22a Vývojové porovnání psaní 1. - 5. ročník (1., 2., 3. ročník), český jazyk,  
mistrovské dílo Sára**



**Příloha 22b Vývojové porovnání psaní 1. - 5. ročník (4., 5. ročník), český jazyk,  
mistrovské dílo Sárý**





**Příloha 23 Vývojové porovnání 1. a 5. ročník, výtvarná výchova, mistrovské dílo Emy**





**Příloha 24 Vývojové porovnání psaní 1. a 5. ročník, český jazyk, mistrovské dílo Šimona**

Ales nema olej.  
Milera je mala.  
Vašek pije mlíko.  
a, p, k, l, j, ps, okno,  
mapa, Vítěk, alij,   
M, V, y, T, kl, mást  
jelito, pilka, Pavel  
má psa Alíka.  
Alina se jmenuje  
jako její Alíka. 

Jan Hus byl kazatel, vystudoval Karlovu univerzitu a stal se mistrem. Potom byl vysvěcen na kněze. Narodil se v chudé rodině v Jihočeském městečku Husinec. Psal spisi a kázal betlémské kapli. Usiloval aby lidi věřili v boha.  
Upálili ho 6. července 1415.  
Jeho prach hodili do řeky Rýna.

**Příloha 25 Sebehodnoticí list z první třídy s komentářem, mistrovské dílo Lucie**

TŘÍDA: 1. A

	😊 DARÍ SE MI	😐 OBČAS SE NEDARÍ	☹️ ZATÍM SE NEDARÍ	VYJÁDRĚNÍ UČITELKY	
UMÍM POZDRAVIT, POPROSIT, PODĚKOVAT, OMLUVIT SE.				?	URČITĚ SE DARÍ VĚDĚT?
SAMOSTATNĚ SI PŘIPRAVÍM POMŮCKY A PRACOVNÍ MÍSTO.				✓	
SPRÁVNĚ SEDÍM A DRŽÍM TUŽKU PŘI PSANÍ.				✓	
NASLOUCHÁM, KDYŽ MLUVÍ OSTATNÍ NIKOMU NESKÁČU DO ŘEČI.					
MLUVÍM NAHLAS A ZŘETELNĚ, S VYSLOVUJI.					
PLNÍM DOMÁCÍ ÚKOLY.					
ČTU SLOVA A VĚTY Z PROBRANÝCH PÍSMEN.					
PÍŠI SPRÁVNĚ SLOVA A VĚTY					
POROVNÁVÁM MNOŽSTVÍ					
STAVÍM STAVBY Z KRYCHLÍ DLE					
KROKUJI PODLE POKYNŮ.					
DODRŽUJI TŘÍDNÍ PRAVIDLA					

NASLOUCHÁNÍM DE DOBRĚ  
NO OBČAS ZAPOMÍNÁM  
SI PŘIPRAVOVAT PENÁL

že  
PROBLÉMU.

E TO  
ZLE?



**Příloha 26 Práce označená symbolem +, anotace ke knize, mistrovské dílo Lucie**

